ROMANICA GOTHOBURGENSIA

LXXV

Romanistiken i Sverige

Tradition och förnyelse

Andreas Romeborn & Elisabeth Bladh (red.)

GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Romanistiken i Sverige

Tradition och förnyelse

KRITERIUM

ROMANICA GOTHOBURGENSIA
LXXV

Romanistiken i Sverige

Tradition och förnyelse

Andreas Romeborn & Elisabeth Bladh (red.)

GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

ISBN 978-91-7963-006-5 (TRYCK)
ISBN 978-91-7963-007-2 (PDF)
ISBN 978-91-7963-008-9 (EPUB)
ISBN 978-91-7963-009-6 (MOBI)
ISSN 0080-3863 Romanica Gothoburgensia
ISSN 2002-2131 Kriterium (Online)

DOI: https://doi.org/10.21524/kriterium.18

Denna bok är utgiven inom Kriterium, ett konsortium som sakkunniggranskar svensk vetenskaplig litteratur. Det innebär att minst två externa och oberoende sakkunniga har granskat manus och att Kriterium därefter godkänt boken för publicering. Kriterium drivs på initiativ av svenska lärosäten och har som mål att värna den vetenskapliga bokens ställning och stärka dess position i förhållande till andra vetenskapliga publiceringsformer. Samtliga böcker utgivna inom Kriterium finns tillgängliga open access via www.kriterium.se.

Vetenskapligt ansvarig för denna publikation:
Professor em. Ingmar Söhrman.

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Boken har tryckts med bidrag från
Stiftelsen Professor Johan Visings högskolefond.

Tryck:
GU Interntryckeri, Göteborgs universitet, Göteborg

Abstract

Title: Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse
English title: Romance Studies in Sweden: Tradition and Renewal
Language: Swedish

ISBN 978-91-7963-006-5 (TRYCK)
ISBN 978-91-7963-007-2 (PDF)
ISSN 0080-3863 Romanica Gothoburgensia
ISSN 2002-2131 Kriterium (Online)

Keywords: Romance studies, Swedish university, Academic discipline, History of scholarship, Metadisciplinary perspective, Higher education research, Romance languages

The Romance languages are the Indo-European languages developed from Latin. The term ”Romance Languages” also refers to the academic discipline, which studies the Romance languages and literature from the areas where the Romance languages are spoken. This discipline has a long tradition in Sweden. Swedish academic education and research in the Romance languages forms the subject of this anthology, whose contributions are written by 22 different researchers active in the field. The anthology examines the historical development of the study of the Romance languages in Sweden, as well as important trends in current education and research. The question of what characterizes the Romance languages as an academic discipline in Sweden today is thoroughly discussed in several of the contributions. The book brings a metadisciplinary perspective in the sense that it is the discipline itself, Romance languages – or some aspect of it – that constitutes the object of study. It is aimed at anyone with an interest in university and scholarly history and the development and position of academic language subjects in a Swedish university context. In addition, several of the contributions are of relevance for readers with an interest in language didactics and for pedagogical research on language teaching in higher education. The hope is that the reflections and investigations gathered in this anthology will serve as a starting point for the future development of the study of the Romance languages in Sweden.

Tackord

Till grund för denna antologi ligger till stora delar konferensen ”Romanska språk i Sverige – tradition och förnyelse”, som ägde rum den 20–21 april 2017 vid Institutionen för språk och litteraturer vid Göteborgs universitet. Tack till Riksbankens Jubileumsfond för det anslag till forskningsinitiering som möjliggjorde konferensen.

Tack också till Stiftelsen Professor Johan Visings högskolefond för det bidrag som erhållits för tryckningen av denna bok.

Vi vill även rikta ett mycket varmt tack till Ingmar Söhrman, vetenskapligt ansvarig för denna publikation, för allt stöd som vi fått under arbetet med att sammanställa antologin.

Göteborg, november 2019
Andreas Romeborn & Elisabeth Bladh

Innehållsförteckning

II. Identitet och färdvägar. Romanska språk som akademisk disciplin och forskningsämne(n)

III. Undervisning i de romanska språken vid svenska universitet. Dåtida och nutida perspektiv

Inledning

Andreas Romeborn & Elisabeth Bladh

De romanska språken är de indoeuropeiska språk som har sitt ursprung i latinet. ”Romanska språk” är även en beteckning på den akademiska disciplin i vilken de romanska språken och litteraturen från de romanska språkområdena studeras. En annan möjlig beteckning för romanska språk som akademisk disciplin är ”romanistik”. Högre utbildning och forskning inom romanska språk har en lång historia vid svenska lärosäten. Den första undervisningen anordnades redan på 1600-talet och runt 1860 inrättades, i Uppsala och Lund, de första professurerna i ämnet ”nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur”, ett ämne som innefattade studiet av såväl germanska som romanska språk (Sundell 2015a: 117, 127). Cirka 30 år senare tillträdde de första professorerna med inriktning specifikt mot romanska språk; detta skedde 1888 i Lund, 1890 i Uppsala samt ett år senare i Göteborg (Sundell 2015a: 117, 118, 128, 129)[1].

Den akademiska utbildningen och forskningen i romanska språk i Sverige, eller, med andra ord, den svenska romanistiken, utgör ämnet för den här antologin. I den belyses delar av den svenska romanistikens historia samt viktiga tendenser i dagens utbildning och forskning i romanska språk i Sverige. Frågan om vad som idag, i ett svenskt högskolesammanhang, kännetecknar romanska språk som akademisk disciplin, ges här en ingående behandling.

Föreliggande antologi vänder sig till en bred läsekrets: den riktar sig givetvis till personer verksamma inom romanistiken i Sverige och övriga Norden, men också till personer intresserade av lärdoms- och universitetshistoria och till alla med intresse för de akademiska språkämnenas utveckling och ställning i den svenska universitetsvärlden. Flera av kapitlen torde därtill vara av särskild relevans för språkdidaktiker och för forskare inom det pedagogiska fältet som undersöker språkundervisning inom högre utbildning.

Idag bedrivs forskning och utbildning inom något eller några av de romanska språken vid många högskolor och universitet i Sverige. Bland de sammanlagt 60-talet språk som det idag, i någon omfattning, undervisas i

---

1 Tack till Lars-Göran Sundell, Ingmar Söhrman och de anonyma granskarna för värdefulla kommentarer till denna inledning.

vid svenska lärosäten (se Alberius m.fl. 2017 o. Melander 2016) är franska, italienska, katalanska, portugisiska, rumänska och spanska de romanska språk som finns representerade. Storleksmässigt skiljer sig dessa ämnen åt mycket. Till antalet studenter sett utgör spanska och franska de största romanska ämnena och dessa hör faktiskt också bägge till de största akademiska språkämnena i Sverige. Detta framgår av de uppgifter om antalet studenter per språk som presenteras i den kartläggning som nyligen genomförts av Alberius m.fl. (2017) och som ger en god överblick över det aktuella utbudet av språkutbildningar i Sverige. Således är ämnena engelska och svenska/nordiska språk, med vardera ett snitt om mer än 4 000 så kallade helårsstudenter[2] per år i Sverige under perioden 2008–2014, giganterna i sammanhanget[3]. Efter engelska (4 886 hst/år) och svenska/nordiska språk (4 226 hst/år) följer dock de tre ämnena spanska (1 141 hst/år), franska (1 129 hst/år) och svenska som andraspråk (1 059 hst/år), som under perioden i fråga som synes haft ungefär lika många studenter. Med sina i genomsnitt drygt 1 000 helårsstudenter per år har dessa uppvisat ett större studentantal än de därpå i storleksordning följande ämnena tyska (873 hst/år), japanska (618 hst/år), kinesiska (609 hst/år) och allmän språkvetenskap/lingvistik (552 hst/år). I någon omfattning erbjöds år 2016 kurser eller utbildningar i franska och spanska vid 9 respektive 13 svenska lärosäten. Näst på tur bland de romanska språken följer italienska (419 hst/år), som varit ungefär jämstort med ryska (454 hst/år) och arabiska (378 hst/år) under 2008–2014 och som år 2016 erbjöds vid 5 högskolor eller universitet. Portugisiska erbjuds, i sin tur, endast vid två lärosäten och har med tanke på det ett relativt stort antal studenter (154 hst/år), ungefär lika många som ämnet latin (143 hst/år) och fler än finska (119 hst/år), danska (85 hst/år) och grekiska

2 En ”helårsstudent” motsvaras av en student som är registrerad på en helfartskurs (dvs. 60 högskolepoäng, hp) under ett läsår. Det betyder, exempelvis, att en student som är registrerad på en helfartsskurs under en termin (dvs. en kurs om 30 hp) motsvarar 0,5 helårsstudenter och att en student som är registrerad på en halvfartskurs under en termin (dvs. en kurs om 15 hp) motsvarar 0,25 helårsstudenter. Begreppet helårsstudent används i Sverige för att mäta studentvolymer. Den exakta definitionen lyder som följer: ”Helårsstudenter utgörs av antalet studenter som är förstagångs- och fortsättningsregistrerade på ett kurstillfälle multiplicerat med kurstillfällets högskolepoängsomfattning under ett läsår dividerat med 60” (UKÄ).

3 I Alberius m.fl.:s tabell med uppgifter om det genomsnittliga antalet helårsstudenter per år för varje språkämne, är ämnena redovisade i bokstavsordning (se 2017: 15–16, Tabell 4, ”nyckeltal för språkämnen, medelvärden för 2008–2014”). Nedan kommer vi att omnämna ämnena i storleksordning, utifrån de uppgifter om hst/år som presenteras i Alberius m.fl. 2017: 15–16, Tabell 4. Uppgifterna om antalet lärosäten som 2016 erbjöd utbildningar i de olika romanska språken är hämtade från Alberius m.fl. 2017: 10–12, Tabell 2.

(84 hst/år). De minsta ämnena i den romanska språkfamiljen är, i ett aktuellt, svenskt högskolesammanhang, rumänska och katalanska. Rumänska finns, som undervisningsämne, endast vid ett lärosäte, Lunds universitet, men har där en fullt utbyggd utbildning på grundnivå (fyra terminers studier) och har satsat stort på nätubildning (se Ditvall 2006, 2009). Med sitt studentantal är rumänska (47 hst/år), på ett riksplan, något mindre än nygrekiska (68 hst/år) och polska (66 hst/år) och i samma storleksordning som ämnena koreanska (57 hst/år), nederländska (54 hst/år), indologi/sanskrit (53 hst/år) och samiska (49 hst/år). Katalanska erbjuds också det vid ett lärosäte, Uppsala universitet, och detta i form av en grundkurs på en termin[4]. Nämnda romanska språkämnen – franska, italienska, katalanska, portugisiska, rumänska och spanska – involverar tillsammans ett inte obetydligt antal lärare (jfr Alberius m.fl. 2017: 17), som också bedriver forskning i varierande omfattning. Nämnas bör också att det fram till relativt nyligen erbjöds kurser i occitanska vid Uppsala universitet.

Svensk romanistik – ett angeläget ämne

Vi menar att svensk romanistik förtjänar att göras till föremål för ingående studier och reflexion och det är också därför vi tagit initiativ till föreliggande antologi. Ett skäl till att svensk romanistik är värd att uppmärksammas är dess mycket rika historia som också utgör en del av den svenska universitetshistorien. Det finns en lång och etablerad tradition av både forskning och utbildning inom de romanska språken vid svenska lärosäten och romanister har också kunnat lämna väsentliga bidrag till svensk universitetshistoria, detta såväl forskningsmässigt som organisatoriskt och ledningsmässigt. När det gäller forskningen skulle, om man håller sig till några ryktbara namn ur de äldre generationerna, exempelvis Fredrik Wulff, Per Adolf Geijer, Johan Vising, Carl Wahlund, Emanuel Walberg, Erik Staaff, Gunnar Tilander, Alf Lombard, Hans Nilsson-Ehle, Bengt Hasselrot, Bertil Maler, Gunnar von Proschwitz, Lennart Carlsson, Regina af Geijerstam, Ingemar Boström eller Arne Klum kunna framhållas. När det gäller de organisatoriska delarna finns det flertalet romanister som, utöver att ha bedrivit framgångsrik

4 När det gäller de minsta språkämnena presenteras inte i Arbelius m.fl. (2017: 15–16, Tabell 4) separat statistik över snittantalet hst/år för perioden 2008–2014 (dessa är istället sammanräknade i en kategori med ”Övriga språk”). Av bilaga 4 (Arbelius m.fl. 2017: 75–84) framgår dock att katalanska, år 2013/2014, hade cirka 3 hst.

forskning, innehaft höga ämbeten såväl inom som utom universitets- och högskolesfären. Således var Johan Vising, dåvarande Göteborgs högskolas första professor i romanska språk (1891–1922), också högskolans rektor under en period (1899–1909). Visings efterträdare på lärostolen, Hilding Kjellman, var mycket engagerad inom Svenska turistföreningen och avgick sedermera från sin professur för att bli landshövding i Halland och sedan i Uppland (se Söhrman 2014, 2016). I vår närhistoria har Gunnel Engwall, professor emerita i franska, varit prorektor (1994–2003) och tillförordnad rektor (2003–2004) vid Stockholms universitet och också innehaft andra viktiga ledaruppdrag, bland annat som preses vid Kungliga Vitterhets-akademien (2006–2013). Eva Wiberg, professor i italienska, har varit prorektor vid Lunds universitet (2012–2017) och är sedan juli 2017 rektor vid Göteborgs universitet[5]. Delar av denna ämneshistoria har visserligen förtjänstfullt belysts i tidigare studier (se t.ex. Carlsson 1976, Jonasson & Ransbo 2000, Sundell 2012, 2013, 2015a, 2017, Söhrman 2014, 2016), men ämnet är ingalunda uttömt.

Men svensk romanistisk förtjänar att uppmärksammas inte endast i kraft av sin ärorika historia. Av stort intresse är också, menar vi, den samtida romanistiken, med de senaste årens tendenser och dagens situation. Avseende de romanska ämnenas plats inom utbildningsutbudet i Sverige idag kan konstateras att vissa av dessa uppvisar ett relativt stort studentantal (jfr Alberius m.fl. 2017 och ovan redovisade siffror). Tillsammans utgör de akademiska utbildningarna i romanska språk en inte obetydlig del av det sammantagna utbildningsutbudet inom språk vid universitet och högskolor i Sverige[6]. Ämnena portugisiska och rumänska kan dessutom uppvisa en positiv trend i det att de bägge under det senaste decenniet fått ett ökande

5 I den utomakademiska världen har fil.dr. Anna Carlstedt haft flertalet betydelsefulla uppdrag på senare år. Carlstedt har varit ordförande för IOGT-NTO (2009–2015) och för svenska Röda korset (2015–2016). Hon utsågs 2016 av regeringen till nationell samordnare mot våldsbejakande extremism och innehade uppdraget fram till dess att myndigheten 2018 inordnades under BRÅ.

6 Under perioden 2008–2014 var det i snitt cirka 18 000 helårsstudenter per år som läste språkutbildningar i Sverige (Alberius m.fl. 2017: 14–16). Av dessa var det ungefär 15% (ca. 2 900 hst/år) som studerade ett romanskt språk (jfr Alberius m.fl. 2017: 15–16). Av nämnda 18 000 hst var dock hela 10 000 inom engelska eller svenska, inklusive svenska som andraspråk (jfr Alberius m.fl. 2017: 15–16). Studenterna i romanska språk utgjorde således ungefär 35% av de kvarvarande 8 000 helårsstudenterna, dvs. 35% av de helårsstudenter som fanns inom någon annan språkutbildning än engelska eller svenska.

antal studenter och sökande (jfr Alberius m.fl. 2017: 105–116)[7]. De två större ämnena – franska och spanska – och det i sammanhanget medelstora ämnet italienska har dock känt av en nedåtgående trend. Även om nedgångarna inte är dramatiska har såväl studentantalet som söktrycket varit mer eller mindre vikande för dessa tre ämnen under de senaste cirka tio åren. Här bör påpekas att ämnena franska, italienska och spanska under senare år blivit nedlagda vid vissa högskolor och universitet i Sverige; det erbjuds akademiska kurser i franska, italienska och spanska på färre orter idag än vad det gjorde år 2008[8]. Dessa nedläggningar har varit som mest kännbara för ämnena franska och italienska. Franska har från 2008 till 2016 gått från att finnas vid 15 lärosäten till att erbjudas vid endast 9 lärosäten. Antalet lärosäten som erbjuder italienska har under motsvarande tid minskat från 8 till 5. Även spanskan har varit drabbad: år 2008 fanns det kurser i spanska vid 16 svenska högskolor eller universitet och år 2016 var det 13 lärosäten som hade detta utbildningsämne. Vissa av ämnesnedläggningarna har för övrigt gett genklang i den offentliga debatten. Till exempel debatterades de moderna språkens ställning i högskolevärlden flitigt i medierna under 2012[9], detta i samband med då förestående nedläggningar av ämnena spanska och franska vid Mälardalens högskola och med beslut vid Göteborgs universitet om att upphöra med eller suspendera flertalet utbildningar i språk, däribland utbildningarna i italienska. På senaste tid har språkens ställning diskuterats med viss förnyad kraft och fokus har då bland annat legat på det ljumma intresset för lärarutbildningarna i moderna språk och på bristen på behöriga lärare i bland annat spanska och franska i den svenska ungdomsskolan (se t.ex. Bergling 2018, Fahlén 2018 o. Westphal m.fl. 2018). Även nedläggningshotet över franskan, spanskan och vissa andra humanioraämnen

---

7 Våra påståenden i det här avsnittet rörande förändringar i antalet studenter och sökande stödjer sig på Alberius m.fl. 2017: 105–116, dvs., närmare bestämt, diagrammen i bilaga 6 (”HST per språk. Tidsserier för antalet helårsstudenter per språk. Data från UKÄ”, avser perioden 2008–2014) och bilaga 7 (”Söktryck per år. Tidsserier över antalet förstahandssökande i olika språkämnen. Data från UHR”, avser perioden 2009–2016). Uppgifterna om antalet lärosäten som erbjuder undervisning inom de olika romanska språken är hämtade från Alberius m.fl. 2017: 10–12, Tabell 2.

8 Det är inte alldeles lätt att veta vilka förklaringarna kan vara till ett vikande söktryck och studentantal. När ett ämne läggs ner vid flera lärosäten kan det nog ge effekt på söktryck och på antalet studenter för ämnet ifråga på ett nationellt plan. Samtidigt kan man föreställa sig att en sedan en tid negativ trend i form av färre studenter kan vara en faktor när lärosäten anser sig behöva lägga ner utbildningar.

9 Se t.ex. Ahlstedt m.fl. 2012, Bardel & Novén 2012, Bermudez m.fl. 2012 och Packalén 2012.

vid Linköpings universitet har uppmärksammats (se t.ex. Eliasson 2019 o. Svedin 2019). I ljuset av de senaste årens tendenser ter det sig än mer angeläget att reflektera över våra egna ämnens inriktning och ställning och våra utbildningars innehåll, utformning och relevans.

De romanska språkens plats inom det aktuella utbildningsutbudet i Sverige kan nog te sig given och befogad för den som själv verkar inom dessa ämnen. Icke desto mindre är det angeläget att kunna motivera utbildningarnas existens och omfattning, ifall man önskar att de romanska språken ska kunna behålla sin ställning, eller utöka sin verksamhet. Det går självfallet att se på olika sätt på frågan om varför det är viktigt att tillhandahålla akademiska språkutbildningar (jfr diskussionen i avsnittet ”Vilka språk är ’viktigast’ för Sverige?” i Alberius m.fl.:s rapport, 2017: 18–20). Det finns instrumentella värden med utbildningar i språk på högskolenivå (se Alberius m.fl. 2017: 18–19). Arbetsmarknaden och samhället har ett behov av kvalificerad kompetens i språk (se Alberius m.fl. 2017: 18–19), ett behov som kan vara olika stort beroende på språk och som också kan variera över tid. För den nyutexaminerade språkstudenten kan alltså arbetsmöjligheterna vara mer eller mindre goda. För närvarande är det exempelvis en stor efterfrågan på utbildade grundskole- och gymnasielärare i moderna språk[10], inte minst av behöriga lärare i spanska. Hur många talare ett språk har i världen och i vilken omfattning det används som kommunikationsverktyg globalt är såklart faktorer som inverkar på storleken på behovet i Sverige av kompetens i språket ifråga (jfr Alberius m.fl. 2017: 19). Men det går också att framhålla andra värden med de romanska språkutbildningarna än de rent instrumentella. För studenten kan det, utöver att vara användbart inför kommande arbetsliv, vara utvecklande för den egna personen att studera ett främmande språk på högskolenivå. Akademiska utbildningar i språk – däribland de romanska språken – har i det avseendet värden som bildningsämnen (se Ängsal 2015). De romanska språk som det undervisas i vid svenska lärosäten är samtliga rika kulturspråk med en värdefull litteratur. Därtill kan man, ur ett vetenskapligt perspektiv, framhålla hur viktigt det är att det finns fullt utbyggda utbildningsgångar – från grundnivå till och med forskarutbildning –, för på

10 Alberius m.fl. (2017: 18) skriver följande: ”Lärarutbildning är en stor och viktig del av volymen inom språkämnena, men är koncentrerad till ett fåtal språk. Det finns också ett stort samhällsbehov av språklärare, inklusive modersmålslärare”. Se även Bergling 2018.

det viset går det att i Sverige upprätthålla en god vetenskaplig kompetens inom de romanska språken och den romanskspråkiga litteraturen. Bredden i utbildningsutbudet ter sig också betydelsefull i sammanhanget: om det finns utbildningar i flera romanska språk – franska, italienska, katalanska, portugisiska, rumänska, spanska – går det att inom landet utbilda personer som är vetenskapligt kompetenta inom flera av dessa språk och som då, exempelvis, kan bedriva studier bestående i jämförelser mellan olika romanska språk, det vill säga den typ av studier som varit något av ett kännemärke för romanistiken som vetenskap.

En angelägen fråga, som flera av antologibidragen tagit sig an att diskutera, är den om disciplinen romanistiks ställning i Sverige idag. Disciplinindelningen i ”germanska”, ”romanska”, ”slaviska” språk etc. motsvarar de klassificeringar som inom jämförande språkforskning och språkhistoria används för att gruppera ihop närbesläktade språk. Detta sätt att indela akademiska språkdiscipliner på stammar också från en tid då språkhistorien och filologin hade en mer framskjuten plats i undervisningen och forskningen än vad den har idag. När utgångspunkten för språkstudierna främst var historisk kunde det nog te sig rätt uppenbart att de romanska språken, med sitt gemensamma historiska ursprung i latinet, skulle motsvara ett och inte flera utbildnings- och forskningsämnen (jfr Lindberg & Nilsson 1996: 146–147). Sedan 1960-talet finns dock inte längre romanska språk som ett eget, separat utbildningsämne på grundnivå vid svenska lärosäten[11]. Om en student har läst fler än ett romanskt språk beror det idag i allmänhet på studentens personliga intressen. När det gäller forskningen är det idag vanligt att forskare fokuserar ett visst romanskt språk eller dess litteratur utan att i sin vetenskapliga verksamhet ägna sig åt jämförelser mellan flera romanska språk eller ta sig an fler än ett romanskt språk. Det blir då relevant att närmare fundera över vari romanistiken i Sverige idag kan sägas bestå och vad som gör att den ändå fortlever som sammanhang och gemenskap inom akademin i Sverige. Att försöka kasta ljus över förutsättningarna för dagens svenska romanistik menar vi är strategiskt viktigt, för om vi känner till på vilka grunder romanistiken idag vilar kan vi också, om vi så önskar, bättre

11 På avancerad nivå finns dock ämnet ”romanska språk” vid Uppsala universitet och Stockholms universitet. Vid vissa lärosäten är ”romanska språk” ämnesbeteckningen för utbildningarna på forskarnivå. Mer om detta i antologins avslutningskapitel.

värna om dess fortlevnad och framtida välmåga. I ett sådant strategiskt arbete kan även ingå att försöka precisera vilka vinster – forskningsmässiga eller andra – som kan dras av att det finns ett levande romanistiskt sammanhang.

Övergripande syfte, infallsvinklar och frågeställningar

Studierna som samlats i den här antologin behandlar den svenska romanistiken eller någon aspekt av denna. Nedan presenteras antologins övergripande syfte och frågeställningar. De olika studiernas specifika syften och frågeställningar presenteras i varje enskilt kapitel av författarna själva. Varje kapitel ges också en kortfattad presentation i nästa avdelning av denna introduktion, under rubriken ”Innehåll – antologins delar och kapitel” (se nedan).

Det generella syftet med antologin är att bidra till beskrivningen av hur den akademiska forskningen och utbildningen i romanska språk utvecklats över tid i Sverige samt att belysa vad som idag kännetecknar romanska språk som akademisk disciplin i ett svenskt högskolesammanhang. Förhoppningsvis ska antologin därmed kunna tjäna som en utgångspunkt för utvecklingen av romanistiken i Sverige i framtiden.

I boken anläggs ett metadisciplinärt perspektiv i den bemärkelsen att det är själva disciplinen romanska språk – eller någon aspekt av denna – som utgör studieföremålet. De studier som presenteras är alltså inte enbart att betrakta som studier *i* romanistik, utan även som studier *om* romanistik, såsom den utvecklats och idag bedrivs i Sverige. Ett ämneshistoriskt perspektiv är därtill i princip genomgående för antologin. ”Svensk romanistik” utgör förvisso ett mångfacetterat studieobjekt och vissa kapitel avhandlar utbildningsfrågor, medan andra belyser forskningen eller ägnas åt teoretiskt inriktade diskussioner om romanistiken som vetenskap. Det genomgående ämneshistoriska och metadisciplinära perspektivet kombineras därför, beroende på kapitel och på vilken aspekt som avhandlas, med kompletterande vetenskapliga infallsvinklar och då närmare bestämt med vetenskapsteoretiska, vetenskapssociologiska, språkvetenskapliga, högskolepedagogiska och/eller språk- och litteraturdidaktiska sådana.

I boken fokuseras tre generella frågeställningar, som rör tre aspekter av romanistiken i Sverige: a) forskningen i romanska språk; b) de akademiska utbildningarna i romanska språk; c) romanska språks ställning som aka-

demisk disciplin och vad som kännetecknar den som sådan. Bokens olika kapitel kan vart och ett relateras till ett eller flera av dessa frågeområden:

a. Forskningen inom romanska språk i Sverige bedrivs med såväl språkvetenskapliga som litteraturvetenskapliga inriktningar och mångfalden är stor. Hur har forskningen utvecklats över tid? Går det att urskilja några huvudsakliga tendenser inom dagens svenska romanistiska forskning?

b. Utbildningarna i romanska språk har under åren genomgått stora förändringar, inte minst de senaste decennierna. Samtidigt är det vissa inslag i utbildningarna som fanns såväl förr som idag, om än i ändrad skepnad (t.ex. översättning, språkhistoria, studiet av äldre litteratur). Hur har dessa förändringar inom utbildningarna sett ut mer precist? Vilka är utmaningarna och möjligheterna för dagens utbildningar inom de romanska språken i Sverige?

c. Det har länge inom såväl forskningen som utbildningen i romanska språk funnits en trend mot specialisering till ett visst romanskt språk eller språkområde: att anlägga ett romanistiskt perspektiv är ingalunda en självklarhet inom forskningen och studenterna kan mycket väl inrikta sig på ett visst romanskt språk utan att läsa något av de andra. Disciplinbeteckningen ”romanska språk” har kunnat komma att framstå som en simpel paraplyterm för ett antal olika utbildnings- och forskningsämnen, som inte skulle ha mycket mer gemensamt än en delvis delad akademisk historia. Vad kännetecknar då romanska språk som akademisk disciplin i Sverige idag? Vilka är de faktorer som bidrar till att romanistiken trots allt kan sägas fortleva som akademisk disciplin och gemenskap i Sverige?

Innehåll – antologins delar och kapitel

Utöver denna introduktion innefattar volymen tre delar samt en avslutning. Var och en av volymens tre delar innehåller i sin tur ett antal kapitel.

Bokens första del behandlar den svenska romanistikens ”äldre” historia och då närmare bestämt dess drygt hundra första år, det vill säga perioden

från runt 1860 fram till och med 1960-talet[12]. I det inledande kapitlet ger Lars-Göran Sundell en kortfattad översikt över ämnets utveckling under dess första sekel vid fyra lärosäten (framförallt Uppsala och Lund, men även Göteborg och Stockholm). Här visas bland annat hur textfilologin och det historisk-komparativa perspektivet var närmast allenarådande från cirka 1890 fram till 1920/30-talen, då ett vetenskapligt intresse även för de samtida språken börjar spira. I kapitel 2 undersöker Dan Nosell en professor som även tas upp i föregående kapitel, Edvard Lidforss (1833–1910), och dennes intresse för det katalanska språket och litteraturen. Det som började med en i viss mån misslyckad resa till Spanien i jakt på gotiska handskrifter kom så småningom att leda fram till sakkunnigutlåtanden för Nobelpriset i litteratur! I kapitel 3 redogör Ulla Åkerström för italienskans historia vid Göteborgs högskola från 1928 till 1954. Av särskild vikt för ämnets framväxt vid lärosätet var grundandet av Svensk-italienska föreningen (1925) och de frikostiga donationerna från Anna Ahrenberg, vilka möjliggjorde anställning av utländska lektorer från Italien som var och en kom att sätta sin prägel på innehållet i undervisningen. I kapitel 4 riktar Anna Svensson blicken mot några viktiga odisputerade förgrundsgestalter som undervisat i spanska och portugisiska i Göteborg. Författaren tar sig framförallt an Arne Lundgrens karriär som "diversearbetare i språk och litteratur", bland annat för att göra innehållet i det omfattande materialet i dennes arkiv vid Göteborgs universitetsbibliotek känt. Inledningsvis ges även plats åt tre lärare i spanska: Nils Hedberg (grundare av Iberoamerikanska institutet), Matilde Goulard och Börje Cederholm. I kapitel 5 ger Iah Hansén en mer personlig redogörelse utifrån egna erfarenheter som student i franska i Göteborg under 1960-talet. Hon lyfter särskilt fram insatserna inom såväl undervisning som forskning hos professor Hans Nilsson-Ehle, docent Sven Andolf och professor Gunnar von Proschwitz. Särskilt uppskattat var dessa läromästares sätt att ge studenterna inblick i såväl den egna som andras forskning och på så vis nära drömmar inför framtiden.

Bokens andra del behandlar forskningens utveckling under de senaste 50–60 åren och viktiga tendenser inom dagens forskning i romanska språk

12 I de bidrag som sammanförts i antologins första del ligger alltså huvudfokuset på ämnen och frågor kopplade till denna långa tidsperiod eller någon del av den. I kapitel 1 (Sundell), 4 (Svensson) och 5 (Hansén) berörs dock även senare tider.

blir belysta (kapitlen 6, 7, 8, 9, 10). I denna del diskuteras även vad som idag kännetecknar romanska språk som akademisk disciplin i Sverige, en fråga som i praktiken är intimt förbunden med den forskning som bedrivs av de personer som är verksamma inom detta fält. Avdelningens första bidrag, kapitel 6 av Hans Kronning, inleds med en diskussion om vad det innebär att vara romanist och vilka forskningsgemenskaper som personer verksamma inom de olika inriktningarna inom fältet deltar i och/eller identifierar sig med. Efter att ha konstaterat att den jämförande romanska språkvetenskapen idag håller en mycket låg profil i Sverige går han över till att presentera ett aktuellt komparativt projekt om villkorssatser, där fördelarna med att anlägga ett jämförande perspektiv särskilt lyfts fram. I följande kapitel 7 reflekterar Björn Larsson över de romanska språkens utveckling i Sverige under de senaste 40 åren. Bland annat noteras hur litteraturen kommit att få en allt mer framträdande plats inom såväl utbildning som forskning, samt att såväl lärare som forskare i romanska språk kommit att bli mer specialiserade (mot ett visst språk, mot litteratur eller språkvetenskap etc.). I kapitel 8 visar Fanny Forsberg Lundell inledningsvis (8.1) hur enhetskänslan och samarbetet inom romanska språk kan stärkas utifrån ett exempel från Stockholms universitet där romanska språk sedan 2013 utgör en egen institution tillsammans med klassiska språk. I ett följande avsnitt (8.2) framhålls hur upplägget i Forskarskolan i romanska språk (FoRom, 2001–2014), bland annat tack vare de passiva kunskaper i ”systerspråken” som doktoranderna erhöll, påtagligt gynnade ett gemensamt romanskt angreppssätt såväl under utbildningen som efteråt. Därefter belyser Lars-Göran Sundell (8.3) frågan om ämnets identitet och relevans idag med avstamp i ett historiskt perspektiv. Här konstateras att utvecklingen vad gäller tjänster onekligen går i en riktning som favoriserar de tre ”stora” språken (franska, italienska och spanska), mycket på grund av ekonomiska faktorer. Inte heller den långt drivna specialiseringen hos lärare och forskare vittnar om någon nära förestående återgång till en mer sammanhållen situation. I ett följande avsnitt (8.4) diskuterar Lars-Göran Sundell slutligen uppdelningen mellan språk och litteratur inom romanistiken och ger en historisk bakgrund till debatten om dessa två inriktningar. I kapitel 9 redogör Jonas Granfeldt för framväxten av ett forskningsområde inom svensk romanistik som kommit att bli särskilt framgångsrikt, nämligen språkinlärningsforskningen. Översikten

spänner över de senaste trettio åren och visar på hur såväl intellektuella som sociala processer främjat denna forskningsinriktnings utveckling. Kapitel 10 utgörs av en genomlysning av den romanska litteraturforskningen där Elisabeth Tegelberg särskilt undersöker dess utveckling och inriktning vid Göteborgs universitet. Från att länge höra till undantaget konstateras att den litteraturvetenskapliga forskningen idag intagit en framstående position inom såväl spanska som franskan vid lärosätet med stor spännvidd på ämnesvalen.

Bokens tredje del ägnas åt de akademiska utbildningarna i romanska språk i Sverige och hur dessa förändrats under de senaste decennierna. I kapitel 11 undersöker Katharina Vajta förändringar i utbildningen i franska vid Göteborgs universitet från 1960-talet och framåt med avseende på innehåll, examinationsformer och lärandemål såsom de formuleras i studie- och kursplaner. Där framgår bland annat att studiet av textläsningen numer inte omfattar sakprosa, samtidigt som det blivit en jämn balans mellan litteratur- och språkvetenskap. I kapitel 12 jämför Gunilla Ransbo två läromedel för nybörjare i franska från 1960- respektive 2010-talet. Utifrån en ingående analys av hur en grammatikalisk och en kommunikativ aspekt lärs ut visas hur de två kursböckerna båda är barn av sin tid, men att de även uppvisar vissa likheter. Till exempel står i bägge fallen det talade språket i fokus. Däremot är det slående hur vokabulären ökat i omfattning och getts högre prioritet, något som säkerligen välkomnas av Christina Lindqvist och Mårten Ramnäs, författarna till följande kapitel 13. I och med att flera studier slagit fast sambandet mellan ett rikt ordförråd och hög nivå i de fyra språkliga kompetensernas förvånas de över att ordinlärning ännu inte fått större utrymme i undervisningen på universitetsnivå. I sitt bidrag argumenterar de för att de förhärskande självstudierna ska ersättas av en mer effektiv och undervisningsinriktad ordinlärningsmodell (Laufer 2017) samt att de övriga språk (t.ex. engelska) som inläraren behärskar kan utnyttjas i vokabulärtillägnandet. Kapitel 14 belyser översättningens roll inom undervisning och forskning i romanska språk. Mårten Ramnäs (14.1) lyfter inledningsvis fram ett antal förtjänster med användningen av översättning som pedagogiskt verktyg i språkfärdighetsträningen. Därefter redogör Olof Eriksson (14.2) för de många fördelar som han utifrån sin långa erfarenhet som handledare ser för studenter i att skriva uppsatser inriktade på översättningsanalys. Avslutningsvis resonerar Elisabeth Bladh

och Cecilia Alvstad (14.3) kring varför svenska romanister inom översättningsvetenskap inte nått så stort genomslag internationellt trots att svenska romanister (dock nästan uteslutande i franska) är så välrepresenterade inom svensk översättningsforskning. I kapitel 15 jämför Débora Rottenberg språkutbildningarna i de fyra romanska språk som ges vid Stockholms universitet utifrån aktuella kursplaner inom grundutbildningen upp till kandidatnivå. Bland det flertal skillnader som påvisas mellan ämnena kan här nämnas att det kontrastiva perspektivet och i synnerhet användandet av översättning inte har en lika framträdande roll i alla språk. I kapitel 16 redogör Charlotte Lindgren för framväxten av nätbaserad språkutbildning i romanska språk vid Högskolan Dalarna. Att satsningen på online-undervisning vid lärosätet blivit så framgångsrik förklaras framförallt av att det kollaborativa lärandet i realtid hela tiden agerat ledstjärna i utvecklingsprocessen. Av stor vikt var även lärarkollegiets positiva inställning till projektet samt det omfattande verksamhetsstödet ifrån IKT-pedagoger och datasupport. I kapitel 17 delar Mattias Aronsson med sig av sina erfarenheter ifrån ett projekt med fanfiction i litteraturundervisningen på en grundkurs i franska vid Högskolan Dalarna. Övningen syftade till att få studenterna att bättre ta till sig kurslitteraturen genom appropriering och kreativt skrivande. Dessutom ingick kamratrespons för att stimulera det kollektiva lärandet. Utfallet av att införliva en dylik informell lärmiljö i högskoleundervisningen var mestadels positivt, särskilt vad gäller skrivandet av en fiktiv berättelse. Monica Stridfeldt redogör i kapitel 18 för möjligheter och utmaningar i att lära ut muntlig språkfärdighet via nätet. Utöver många konkreta tips på passande övningar framhålls särskilt vikten av att skapa en tillåtande lärmiljö som stimulerar till gemensamma diskussioner och utbyte studenterna emellan. I likhet med aktiviteten som presenterades i föregående kapitel 17 kan de föreslagna övningarna med fördel även användas i traditionell campusundervisning, något som visar på att skillnaderna mellan de olika utbildningsformerna börjar tunnas ut.

Med utgångspunkt i vad som framkommit i antologins kapitel för Andreas Romeborn i bokens avslutning ett resonemang om dagens svenska romanistik. I sin diskussion riktar han uppmärksamheten mot romanistikens ställning i Sverige idag och mot den mångsidiga forskaridentitet som karaktäriserar dagens forskare inom romanska språk. Slutligen berörs även några viktiga framtidsfrågor: relationen mellan språk- och litteraturvetenskaplig forskning

inom den svenska romanistiken, kulturvetenskapens ställning inom disciplinen, samt förhållandet mellan färdighet och teori inom våra utbildningar.

Tidigare forskning och bokens forskningsbidrag

År 1996 skrev Bo Lindberg och Ingemar Nilsson följande: "Någon framställning av de moderna språkens öden som akademiska discipliner i Sverige finns inte" (Lindberg & Nilsson 1996: 152). Avseende specifikt de romanska språken har dock Lars-Göran Sundell sedan dess, i ett flertal artiklar från 2000-talet och framåt, skildrat den svenska romanistikens tillkomst och allra äldsta historia (Sundell 2002, 2011, 2013a, 2015a, 2015b), samt belyst vissa tongivande svenska romanisters gärningar (2012, 2013b, 2014, 2017); bland annat har Sundell (2012, 2017) intresserat sig för uppsaliensaren och sedermera Lundaprofessorn Alf Lombards roll och stora betydelse för kunskapsfältet och inte minst för studiet av rumänskan (Lombard var professor i Lund 1939–1969). Ingmar Söhrman (2014, 2016) har för sin del beskrivit huvuddragen i Göteborgsromanistikens historia och Lennart Carlsson gjorde redan 1976 motsvarande för romanistiken i Uppsala. I Söhrmans bok om svenska kulturkontakter med de romanska länderna ingår för övrigt en kort men belysande översikt över den undervisning och forskning som bedrivits i de romanska språken i Sverige genom historien och fram till den situation som rådde på 1980-talet (Söhrman 1989: 71–77, se även 1988). Därtill har en värdefull samlingsvolym (Jonasson & Ransbo 2000) ägnats åt studiet av Anna Ahlströms liv och verk; Ahlström blev 1899, med en avhandling betitlad *Étude sur la langue de Flaubert*, den första kvinna i Sverige som disputerade i romanska språk och en av landets första kvinnor med doktorsexamen; hon var också den som skapade den klassiska Nya elementarskolan för flickor, sedermera Ahlströmska skolan, i Stockholm[13].

I föreliggande antologis första del (kapitlen 1–5) behandlas dock vissa aspekter av den svenska romanistikens äldre historia, det vill säga dess första hundra år (från ca. 1860 till 1960-talet), som inte tidigare belysts (detta bl.a. av Lars-Göran Sundell själv, som är författare till volymens kapitel 1). Föreliggande volym lämnar alltså nya bidrag till studiet av den äldre ämneshistorien och utgör på så vis ett tillskott till den viktiga forskning i ämnet som sedan tidigare presenterats av Carlsson (1976), Jonasson &

13 https://stadsarkivet.stockholm.se/hitta-i-arkiven/arkivartiklar/a-b/ahlstromska-skolan/.

Ransbo (red.) (2000), Sundell (2012, 2013, 2015, 2017 m.m.) och Söhrman (2014, 2016).

Avseende disciplinens senare historia, det vill säga de senaste cirka 50 åren, bryter den här antologin ny mark. Hur den akademiska utbildningen och forskningen i romanska språk utvecklats i Sverige från 1960-talet och framåt, det vill säga från tiden för 1960-talets genomgripande universitetsreformer och framåt, utgör ett sedan tidigare föga utforskat område som kapitlen i antologins andra och tredje del tar sig för att studera.

Dessutom utgör antologin ett originellt forskningsbidrag tack vare sitt metadisciplinära perspektiv. I antologin förs vetenskapliga resonemang och reflexioner över romanistikens aktuella innehåll, inriktning och ställning i ett svenskt högskolesammanhang, något som är nydanande. För några år sedan utkom en volym i vilken ett sådant perspektiv anlades på den klassiska filologin i Sverige (Cullhed & Lindberg 2015), men någon motsvarande publikation för de romanska språken i Sverige har inte funnits tidigare.

Vi är därför oerhört glada över att en vidare krets nu kan ta del av den forskning som till stora delar presenterades vid konferensen ”Romanska språk i Sverige: tradition och förnyelse” som anordnades den 20–21 april 2017 vid Göteborgs universitet och för vilken erhölls forskningsinitieringsbidrag från Riksbankens Jubileumsfond.

Bibliografi

Ahlstedt, Eva m.fl., 2012: Illa tänkt om språk på Göteborgs universitet. I: *Göteborgs-Posten* 20/6 2012.

Alberius, Lars, Callin, Markella, Hoffman, Angela, Johansson, Sverker & Norén, Coco, 2017: *Behovet av en språkstrategi för Sverige*. Rapport från SUHF. Dnr. 0051-17. (14/075).

Bardel, Camilla & Novén, Bengt, 2012: Engelska räcker inte i en globaliserad värld. I: *Dagens nyheter* 19/11 2012.

Bergling, Mikael, 2018: Ny statistik: Akut brist på språklärare. I: *Skolvärlden* 9/11 2018. https://skolvarlden.se/artiklar/akut-brist-pa-spraklarare. [2019-08-07]

Bermudez, Fernando m.fl., 2012: Språk hotas på Mälardalens högskola. I: *VLT* 1/9 2012.

Carlsson, Lennart, 1976: L'Étude des langues romanes depuis 1890. In: Lennart Carlsson (red.), *Uppsala University 500 years. 6, Linguistics and Philology*. Uppsala Univ./Stockholm: Almqvist och Wiksell international. 89–98.

Cullhed, Eric & Lindberg, Bo (red.), 2015: *Klassisk filologi i Sverige. Reflexioner, riktningar, översättningar, öden*. Stockholm : Kungl. Vitterhets-, historie- och antikvitetsakademien.

Ditvall, Coralia, 2006: Rumänska på nätet: En solitär. I: Svensson, Patrik. (red.), *Från vision till praktik: Språkutbildning och informationsteknik*. Härnösand: Nätuniversitetet. 179–189.

Ditvall, Coralia, 2009: Limba română online – un model de predare a unei limbi străine prin internet!? /Online-Rumänska – en modell för Internet-baserad språkutbildning!? I: Bernardini, P., Egerland, V. & Granfeldt, J. (red.), *Festskrift för professor Suzanne Schlyters 65-års dag, Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter*. Études Romanes de Lund 85. Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. 71–80.

Eliasson, Per-Olof, 2019: Humaniora hotad vid Linköpings universitet. *Universitetsläraren* 18 januari 2019. https://universitetslararen.se/2019/01/18/humaniora-hotad-vid-linkopings-universitet/. [2019-03-18]

Fahlén, Åsa, 2018: Kommun avvecklar franskan i alla sina högstadieskolor. I: *Dagens nyheter* 23/1 2018. https://www.dn.se/debatt/kommun-avvecklar-franskan-i-alla-sina-hogstadieskolor/. [2019-08-07]

Jonasson, Kerstin & Ransbo, Gunilla (red.), 2000: *Anna Ahlström, vår första kvinnliga doktor i romanska språk 1899*, Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Romanica Upsaliensia 61.

Laufer, Batia, 2017: The Three 'I's of second language vocabulary learning: Input, instruction, involvement. I: Hinkel, E. (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Volume III*. London: Routledge. 343–354.

Lindberg, Bo & Nilsson, Ingemar, 1996: *Göteborgs universitets historia I. På högskolans tid.* Göteborg: Rektorsämbetet, Göteborgs universitet.

Melander, Björn, 2016: *Ansvar för en unik resurs. En genomlysning av språkutbildningen vid Uppsala universitet*. Uppsala: Uppsala universitet.

Packalén, Sture, 2012: Språk är ett färdighetsämne och bör jämställas med matematik. I: *Dagens nyheter* 18/12 2012.

Sundell, Lars-Göran, 2002: Romansk brytpunkt − kring Jacob Theodor Hagberg. I: Bartning, Inge m.fl. (red.). *Mélanges publiés en hommage à Gunnel Engwall*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis, Romanica Stockholmiensia 20. 303−310.

Sundell, Lars-Göran, 2011: Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur. *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 45−66.

Sundell, Lars-Göran, 2012: Alf Lombard and the Academic Study of Romance Languages in Sweden. I: *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 53–61.

Sundell, Lars-Göran, 2013a: Les débuts de la philologie romane à Uppsala. I: Norén, Coco et al. (red.). *Modalité, évidentialité et autres friandises langagières. Mélanges offerts à Hans Kronning à l'occasion de ses soixante ans*. Berne: Peter Lang. 311–325.

Sundell, Lars-Göran, 2013b: Carl Wahlund − romanist och donator. *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 79−94.

Sundell, Lars-Göran, 2014: Erik Staaff och hans romanska lärjungar. *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 53−77.

Sundell, Lars-Göran, 2015a: Den begynnande romanska filologin i Sverige. I: Cullhed, Eric & Lindberg, Bo (red.). *Klassisk filologi i Sverige. Reflexioner, riktningar, översättningar, öden*. Stockholm: Kungl. Vitterhets-, historie- och antikvitetsakademien.

Sundell, Lars-Göran, 2015b: Den tidiga romanistiken i Lund. *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 79−98.

Sundell, Lars-Göran, 2017: Alf Lombard – Portrayal of a Scholar. I: Andrea Castro et al. (red.). *Språkens magi. En festskrift för Ingmar Söhrman, professor i romanska språk*. Göteborg: Inst. för språk och litteraturer.

Svedin, Ulrik, 2019: Flera LiU-program läggs ned. *Östgöta Correspondenten* 7 januari 2019. https://corren.se/nyheter/flera-liu-program-laggs-ned-om5662913.aspx. [2019-03-18]

Söhrman, Ingmar, 1988: Romanska språk i Sverige. I: Svanberg, Ingvar & Runblom, Harald (red.), *Det mångkulturella Sverige. En handbok om etniska grupper och minoriteter*. Centrum för multietnisk forskning vid Uppsala universitet. Stockholm: Gidlunds bokförlag. 318–324.

Söhrman, Ingmar, 1989: *Sverige och de romanska kulturerna*. Uppsala: Centrum för multietnisk forskning, Uppsala universitet.

Söhrman, Ingmar, 2014: Les langues romanes à Göteborg. I: Söhrman, Ingmar & Vajta, Katharina (éds), *La langue dans la littérature, la littérature dans la langue. Textes réunis en hommage à Eva Ahlstedt*. Göteborg: Romanica Gothoburgensia, LXXI, Acta Universitatis Gothoburgensis. 405−421.

Söhrman, Ingmar, 2016: Romanska språk. I: *Personliga tillbakablickar över ämnesområden vid Göteborgs universitet, del 4*. Göteborg: Göteborgs universitet. 44–53.

UKÄ: Helårsstudenter (HST) per studieform och utbildningsnivå. http://www.uka.se/statistik--analys/statistikdatabas-hogskolan-i-siffror/beskrivningar-av-statistiken-i-databasen-hogskolan-i-siffror/utbildning-pa-grundniva-och-avancerad-niva/helarsstudenter-hst/helarsstudenter-hst/2018-02-23-helarsstudenter-hst-per-studieform-och-utbildningsniva.html. [2018-06-05]

Westphal, Bärbel, Fur, Gunlög & Ammert, Niklas, 2018: Sveriges språkliga kompetens sjunker. *Svenska dagbladet* 6 maj 2018. https://www.svd.se/sveriges-sprakliga-kompetens-sjunker. [2019-08-07]

Ängsal, Magnus P. (red.) 2015: *Språk för bildning*. Göteborg: Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet.

I. Ur den svenska romanistikens historia: de första hundra åren

1. Den svenska romanistikens första sekel – tradition och förnyelse

Lars-Göran Sundell

Det ter sig naturligt att förlägga startpunkten för den svenska romanistiken till tiden kring 1860, den tidpunkt då tjänster i 'Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur' inrättades vid universiteten i Uppsala och Lund. Ämnesområdet omfattade de germanska och de romanska språken och denna indelning blir den nya ämnesuppdelningen runt 1890. Redan den nyeuropeiska epoken har emellertid en stark romansk inriktning och lägger grunden till ämnet 'Romanska språk'.

I denna kortfattade översikt skisserar jag den svenska romanistikens framväxt under dess första sekel, dvs. ungefärligen tiden från 1860 fram till 1960, och berör utvecklingen i Uppsala och Lund, samt i Göteborg och Stockholm.

Den avslutande litteraturförteckningen upptar i sin första avdelning viktigare verk som publicerades av de nyeuropeiska befattningshavarna samt därefter i kronologisk ordning ett urval doktorsavhandlingar från de fyra universiteten Uppsala, Lund, Göteborg och Stockholm, framlagda under den undersökta perioden, i syfte att i någon mån tydliggöra de förhärskande vetenskapliga inriktningarna. Den egentliga referenslitteraturen avslutar förteckningen.

1.1 Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur

Friedrich Diez (1794–1876), professor i Bonn 1830, anses av hävd vara den romanska språkvetenskapens egentlige grundläggare och detta i kraft av sina banbrytande alster *Grammatik der romanischen Sprachen I–III* (1836–1842) och *Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen* (1853), vilka båda utkommer i fem upplagor. Utifrån främst politiska, historiska och litterära kriterier urskiljer Diez sex romanska språk som han tar i beaktande, nämligen italienska, rumänska, spanska, portugisiska, provensalska och franska.

> Rhetoromanska språket har han deremot föga känt, och derföre förbigått. Hans i öfrigt klassiska arbete lemnar här en lucka, så mycket kännbarare

> som, för säkra resultaters vinnande, det för den komparativa språkforskningen måste erkännas vara af största vigt, att ingen enda gren af den gemensamma språkstammen lemnas ur sigte. För att fylla denna lucka, sökte och erhöll författaren till närvarande arbete utväg att på ort och ställe taga kännedom om det rhetoromanska språket.

Detta står att läsa i *Rhetoromanska språkets dialekter*, 1853–54, och den som skriver är Carl Wilhelm Böttiger (1807–1878), vilken några år senare, 1858, tillträder som professor vid Uppsala universitet i det nyinrättade ämnet 'Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur'. I Lund tillträder 1860 Emanuel Olde (1802–1885) en motsvarande tjänst. Tjänstebeteckningen omfattar germanska språk, enkannerligen tyska och engelska, samt romanska språk, och tjänsternas inrättande innebär att de s.k. moderna språken forskningsmässigt lyfts upp på universitetsnivå och jämställs med de redan etablerade språkämnena klassiska språk, dvs. grekiska och latin, samt österländska språk (cf. Sundell 2011).

Den nyeuropeiska perioden kommer att vara i ungefär trettio år, innan ämnet kring 1890 klyvs i sina två övergripande beståndsdelar: germanska och romanska språk. Både Böttiger och Olde hinner få en efterträdare: i Uppsala år 1868 Theodor Hagberg (1825–1893) och i Lund år 1878 Edvard Lidforss (1833–1910).

När det gäller denna fyrklöver – Böttiger, Olde, Hagberg och Lidforss – är det intressant att konstatera att de är alla romanister med en eller annan utvikning. Carl Wilhelm Böttigers huvudinriktning gäller italienska språket och litteraturen, främst Dante men också Boccaccio och Tasso, men han kom som sagt även att intressera sig för rätoromanskan. Böttiger var ju dessutom en vid tiden uppburen diktare, som i litteraturhistorien brukar räknas bland de s.k. efterklangspoeterna i Esaias Tegnérs efterföljd, och han var en av favoriterna i Malla Silfverstolpes berömda uppsalasalong. Han utgav en del översättningar från italienska och producerade ett grundläggande läromedel för detta språk.

Theodor Hagberg vidmakthåller intresset för italienska, bl.a. utger han en *Italiensk språklära* 1863 (1882) och ger ut *Petrarcas Sonetter till Laura* i översättning 1874. Hans huvudsakliga fokus ligger emellertid på spanska,

vilket kommer till uttryck redan i hans installationsföreläsning *Om det spanska språkets ursprung*, 1868 (cf. Sundell 2002).

I Lund sysselsätter sig Emanuel Olde en hel del med engelska och författar läromedel i uttal, vilka brukar nämnas i redogörelser för engelskundervisningens framväxt i Sverige (cf. Bratt 1977; 1984). Hans främsta insats kan dock anses vara hans *Fransk språklära*, 1843, den första moderna grammatiken i franska i vårt land, indelad i ljudlära, formlära och satslära, vilken indelning för övrigt Theodor Hagberg anammade för sin just nämnda *Italiensk språklära*.

Edvard Lidforss är idag främst ihågkommen för sina kommenterade översättningar av Cervantes' *Don Quijote* 1891–92 och Dantes *Divina Commedia* 1902–03. Han intresserade sig i sin forskning främst för textfilologiska och litterära frågeställningar och hans intresse för den s.k. nykatalanska vitterheten för in också katalanskan på den romanska agendan i Sverige.

Relativt snart uppstår insikten att ämnesgrupperingen 'Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur' är alltför omfattande för en enda befattningshavare och på 1880-talet beslutas om den klyvning i en romansk och en germansk del som verkställs vid de då befintliga universiteten, dvs. Lund och Uppsala. I Lund väljer Edvard Lidforss att övergå som ordinarie professor på den germanska delen och öppnar därmed vägen för utnämningen av Fredrik Wulff som extra ordinarie professor med föreläsnings- och undervisningsskyldighet i romanska språk. Den övergripande ämnesbeteckningen 'Nyeuropeisk lingvistik' bibehålls dock formellt för de uppdelade tjänsterna alldeles till början av 1900-talet och också Johan Visings ämnesbeteckning blir denna, när han tillträder som professor vid Göteborgs högskola 1891. I praktiken talar man emellertid från denna tidpunkt om romanska språk och germanska språk och dessa senare kommer snart nog att uppdelas i tyska och engelska.

1.2 Uppsala

I Uppsala inväntar man Theodor Hagbergs emeritering och den nya tjänsten besätts därför först år 1890. Det blir då Per Adolf Geijer (1841−1919) som tillträder som professor i romanska språk och som tillsammans med titulärprofessorn Carl Wahlund (1846−1913) bildar ett fortfarande berömt

radarpar inom den svenska romanistiken och som utvecklar en omfattande aktivitet (cf. Sundell 2013b).

”Genom en ödets ironi”, konstaterar Gunnar Tilander (1967–69: 725), ”blev estetikern Theodor Hagberg grundare av en betydande språkhistorisk skola i Uppsala, beroende på att strömningarna från kontinenten /…/ nådde och inspirerade H:s lärjungar i Uppsala, som i H:s medhjälpare P. A. Geijer och Carl Wahlund fick goda handledare.”

Den nya epokens inriktning kommer att relatera till tiden före renässansen, vilken kan sägas ha utgjort den nyeuropeiska epokens bakre gräns, och i förstone sätta främst det franska språket under medeltiden i fokus (cf. Sundell 2013a). Per Adolf Geijers vetenskapliga arbeten är i huvudsak språkhistoriskt inriktade, medan Carl Wahlund gör sina främsta insatser inom textfilologin, dvs. textutgivning och textkritik. Mest känd är hans utgåva *Les Enfances Vivien. Chanson de Geste*, 1895, som hade påbörjats av den i förtid bortgångne romanisten Hugo von Feilitzen (1854−1887). Gränsdragningen mot den latinska klassiska filologin blir av stort intresse (cf. Sundell 2015a) och Per Adolf Geijer tar upp frågan i sin installationsföreläsning (1891: 317):

> Utgångspunkten i tiden skulle alltså för den romanska språkforskningen utgöra den tidsgräns, framom hvilken de latinske filologerna ej sträcka sitt arbete. Emellertid är denna tidsgräns af flera skäl ganska obestämd. Den romanske språkforskaren behöfver ofta, för att finna tillfredsställande svar på frågor, som lifvligt intressera honom, med sin forskning gå tillbaka till perioder, som från en annan synpunkt tillhöra den klassiska filologien. Å andra sidan kan en klassisk filolog ofta känna sig manad att fullfölja sina undersökningar inom en period, hvilken det klassiska latinet som fullt lifaktigt språk ej hann upplefva. På detta sätt blir tidsgränsen länge oklar mellan båda dessa grenar af språkforskning.

Ferdinand de Saussure (1967: 18) tar fasta på latinets betydelse för den romanska disciplinen och den efterföljande allmänna lingvistiken i sin historiska översikt i början av *Cours de linguistique générale* (1916):

> La linguistique proprement dite, qui fit à la comparaison la place qui lui revient exactement, naquit de l’étude des langues romanes et des langues germaniques. Les études romanes, inaugurées par Diez − sa *Grammaire*

des Langues romanes date de 1836-38 – contribuèrent particulièrement à rapprocher la linguistique de son véritable objet. C'est que les romanistes se trouvaient dans des conditions privilégiées, inconnues des indo-européanistes ; on connaissait le latin, prototype des langues romanes ; puis l'abondance des documents permettait de suivre dans le détail l'évolution des idiomes. (Saussure 1967: 18)

[Lingvistiken i ordets egentliga betydelse, som gav den jämförande språkvetenskapen den plats som tillkommer den, föddes ur studiet av de romanska och germanska språken. De romanska studierna, påbörjade av Diez – hans *Grammatik der romanischen Sprachen* daterar sig från 1836–1838 – bidrog framför allt till att närma lingvistiken till dess verkliga objekt. Orsaken var att romanisterna befann sig i en privilegierad ställning, som var okänd för dem som sysslade med indo-germanistik. Man kände till latinet, de romanska språkens prototyp och överflödet av dokument gjorde det möjligt att i detalj följa de olika språkens utveckling.] (Översättning 1970: 27)

Den helt dominerande inspirationskällan för tidens svenska romanister i både Uppsala och Lund var den franske språk- och litteraturforskaren Gaston Paris (1839–1903), från 1872 professor vid Collège de France, där han efterträdde sin far, den tillika berömde medievisten Paulin Paris (cf. Bähler 2004). Gaston Paris' utgåva av den tidiga franska medeltidstexten *La vie de Saint Alexis* från samma år etablerar de ederingsprinciper som kommer att vara allenarådande åtminstone fram till 1913, när hans egen elev och efterträdare vid Collège de France, Joseph Bédier, lanserar nya utgivningsprinciper (cf. Corbellari 1997). Helt summariskt så förespråkar Bédier att en handskrift, den "bästa", ska ligga till grund för utgåvan, i stället för att söka återskapa den ursprungliga texten, vilket är Gaston Paris' grundidé (cf. Zink 2004).

Åtskilliga svenska romanister följde Gaston Paris' undervisning och seminarier i Paris. I sina *Minnesblad* (1905) namnger Per Adolf Geijer ett trettiotal, varav flera kom att knyta personliga vänskapsband med sin franske läromästare. På dennes femtioårsdag 1899 överlämnades personligen av Carl Wahlund en festskrift från de svenska romanisterna, *Recueil de Mémoires philologiques à Monsieur Gaston Paris par ses élèves suédois le 9 août 1889 à l'occasion de son cinquantième anniversaire*. Uppskattningen, det måste understrykas, var ömsesidig; Gaston Paris var ofta mäkta imponerad över sina svenska och övriga nordiska proselyter:

> La Suède compte aujourd'hui dans ses universités plusieurs savants qui ont publié et commenté des textes français et qui souvent en ont fait l'objet de recherches originales, MM. Geijer et Wahlund à Upsal, MM. Lidforss et Wulff à Lund, M. Vising à Gothenburg, sans parler de plusieurs jeunes gens qui ne sont encore connus que par de brèves dissertations et qui promettent de bonnes recrues à la science. (cit. Bähler 2004: 379)
>
> [Sverige har idag vid sina universitet åtskilliga forskare som har utgivit och kommenterat franska [medeltida] texter och som ofta har bidragit med nydanande forskningsresultat, Per Adolf Geijer och Carl Wahlund i Uppsala, Edvard Lidforss och Fredrik Wulff i Lund, Johan Vising i Göteborg, med förbigående av flera unga forskare vilka ännu är kända endast genom mindre omfattande avhandlingar, men som är lovande framtida forskare.]

Per Adolf Geijer (1914: 9) beskriver inflytandet från Friedrich Diez och Gaston Paris:

> Genom Diez banbrytande arbeten hade man fått ögonen öppnade för den komparativa och historiska metodens stora betydelse för en grundlig språkkännedom. I Frankrike var Gaston Paris den förste, som skarpt tillämpade denna metod på det franska språket. /…/ Båda hade vi [Carl Wahlund och Per Adolf Geijer] rönt ett starkt intryck av hans medryckande undervisning, och det blev nu vår livliga önskan att giva en sådan mer vetenskaplig karaktär åt det franska språkstudiet vid vårt eget universitet.

Epokerna är ännu helt mansdominerade, men de första kvinnliga inbrytningarna är på gång. Redan 1872 skrevs den första kvinnliga studenten, studentskan Betty Pettersson, in vid Uppsala universitet. Intressant i detta sammanhang är att huvudämnet i hennes filosofie kandidatexamen från 1875 var just 'nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur'. Idag är hon ordentligt uppmärksammad i Uppsala och hon har bland annat fått en stor föreläsningssal uppkallad efter sig.

Låt mig nämna en annan vid tiden berömd Uppsalastudent inom ämnet, om än manlig:

> Att studeranden af Stockholms nation J.A. Strindberg i och för den gamla filosofiska Graden för undertecknad aflagt tentamen i Ny-Europeisk Linguistik och Modern Litteratur d. 19 Sept. 1871 och i denna tentamen ega Godkända insigter varder härmed på begäran intygadt.

> Upsala den 5:te November 1873
> Theodor Hagberg
> Prof. i Ny-Eur. Lingu. och Mod. Liter.
> (Strindberg 1992: 280)

År 1899 i Uppsala, alltså under professor Geijers och professor Wahlunds ledning, disputerar Anna Ahlström som första kvinna i romanska språk med avhandlingen *Étude sur la langue de Flaubert* (cf. Jonasson & Ransbo 2000). Eftersom den akademiska karriärvägen ännu är stängd för kvinnor drar Anna Ahlström vidare och grundar den berömda Ahlströmska skolan i Stockholm. Och 1903 disputerar Gerda Östberg, om vilken man brukar framhålla att hon var den första gifta kvinna som disputerade i Sverige, på en avhandling om modern provensalska (cf. Eriksson 2001)

Det förekom ett relativt stort antal disputationer under den här tiden och en avhandling som i efterhand kommit att uppmärksammas, men som vid tiden inte erhöll någon större uppskattning i de sakkunnigas ögon, var Carl Svedelius, *Analyse du langage appliquée à la langue française*, 1897, återutgiven i reviderad form 1944 med titeln *Språkanalys*.

Johan Vising, som disputerade 1882, refererar till sin Uppsalatid i positiva ordalag (1938: 54 f.):

> Romanska språk var mitt huvudämne, som jag bedrev under ledning av de älskvärda och kamratliga lärarna, adjunkten, sedermera professor Per Adolf Geijer /…/ och docenten, sedermera titulärprofessorn Carl Wahlund. /…/ detta ämne [romanska språk] i Sverige fick en storartad blomstringsperiod, som väckte beundran i utlandet. Detta kan vara lämpligt att framhålla, då det ej vidare uppmärksammades i Sverige.

Övergången till den andra romanistgenerationen tar sin början i Uppsala, när en efterträdare till Per Adolf Geijer ska utses. Johan Visings tal om blomstringsperiod genljuder i Rektors, litteraturvetaren Henrik Schück, hälsningsanförande vid installationsakten (1909: 52–53):

> Då professor Geijer 1906 såsom emeritus drog sig tillbaka från universitetet, fanns – tack vare den fart, med hvilken de romanska språkstudierna drifvits både här och vid systeruniversitetet i Lund – ingen svårighet att åt honom erhålla en efterträdare. Svårigheten bestod snarare i att välja

mellan de framstående vetenskapsmän, som anmälde sig såsom sökande, och de flesta bland dem, som statutenligt hade att behandla detta ärende, nödgades också bekänna, att något bestämdt företräde knappast kunde gifvas åt någon bland tre så jämnställda forskare [Gustaf Rydberg, Erik Staaff, Emanuel Walberg]. De slutomdömen, som till sist efter ett samvetsgrant afvägande af alla faktorer dock måste gifvas, blefvo därför ganska växlande, och blott i en punkt stämde alla öfverens: att hvilken af de täflande än utnämndes, erhölle universitetet i honom en utmärkt lärare och vetenskapsman.

Kungl. Maj:ts val föll på Docenten vid Uppsala Universitet, Filosofie Doktor Erik Schöne Staaff, hvilken nu skall tillträda sitt nya ämbete.

Erik Staaffs ämbetsperiod 1908–1932 har lämnat ett gnistrande eftermäle (cf. Sundell 2014). Han disputerade 1896 på avhandlingen *Le suffixe '–arius' dans les langues romanes* och fortsatte framgångsrikt den forskningstradition som initierats av Per Adolf Geijer och Carl Wahlund. Franska språket sysselsatte honom under hela karriären, men han ägnade även stor uppmärksamhet åt spansk och italiensk textfilologi. Han visade tidigt intresse för franskundervisningen i skolan och han var en av initiativtagarna till inrättandet av svenska studenthemmet i Paris – *Maison des Étudiants suédois* – som invigdes 1931 med den tidigare franske lektorn i Uppsala Lucien Maury som förste föreståndare.

Detta leder mig för ett kort ögonblick in på tjänstekategorierna docent och universitetslektor, vilka båda kom att spela en alltmer betydande roll i undervisningen (cf. Ransbo 2000). Litteraturvetaren Thure Stenström (2011: 74f.) kartlägger hur själva undervisningen kunde te sig för "Uppsala universitets mest kände lärjunge genom tiderna" som rektor Torgny Segerstedt uttryckte sig i sina minnesord 1961 över Dag Hammarskjöld (cf. Frängsmyr 2011), vars första akademiska studieämne var just franska:

Tyngdpunkten i professorns och de båda docenternas undervisning låg otvivelaktigt i språkhistorien, fornfranska och 1500-talets franska utgjorde omtyckta moment. Bara undantagsvis behagade professorn under en enstaka veckotimme föreläsa över spanskt litterärt stoff (vt 1923 över Cervantes' Don Quijote), medan docenten Kallin till omväxling med skrivövningar och grammatik höll proseminarier någon enstaka gång i veckan (ht 1923 över Alphonse Daudets Lettres de mon moulin och vt 1924 över Eugène

> Brieux, La robe rouge. Sin huvudsakliga kontakt med fransk litteratur fick eleverna i stället genom den franske universitetslektorn, särskilt vid dennes obligatoriska fredagsföreläsningar varje vecka kl. 18 i en av universitetets mindre lärosalar (I eller IV).

Som handledare kom Erik Staaff att utöva ett exceptionellt inflytande på den fortsatta romanska utvecklingen i Sverige så tillvida att hans elever kom att besätta topptjänster både vid universiteten och i skolväsendet. I Uppsala efterträddes han i tur och ordning av Johan Melander (1878–1947, professor 1932–1943), Paul Falk (1894–1959, professor 1943–1959) och Bengt Hasselrot (1910–1974, professor 1959–1972). I Göteborg efterträddes Johan Vising först av Hilding Kjellman och därefter av Karl Michaëlsson. I Lund, där Staaffs medtävlare i Uppsala Emanuel Walberg blivit professor 1910, tillträdde Alf Lombard 1939 som dennes efterträdare.

Alf Lombard (1939: 126–127) tecknar minnet av Erik Staaff som handledare:

> Pour ses élèves, Erik Staaff était le meilleur des maîtres. Il savait diriger les études supérieures selon les dispositions de chacun. Ses jugements étaient prudents, mais jamais tâtonnants ; sa critique pouvait être sévère, mais jamais décourageante. Il sut accentuer encore le développement que les études romanes avaient pris à Upsal sous son prédécesseur, P.-A. Geijer, une grande et belle série de thèses en témoigne.
>
> [För sina elever var Erik Staaff den bäste av handledare. Han hade förmågan att styra forskarutbildningsstudierna efter var och ens förmåga. Hans omdömen var klokt försiktiga, men aldrig tvekande; hans kritik kunde vara sträng, men aldrig negativ. Han kom att ytterligare utveckla och förstärka studiet av de romanska språken i Uppsala som det hade grundlagts av hans företrädare Per Adolf Geijer; en omfattande och förnämlig serie av avhandlingar vittnar om detta.]

I Uppsala fortsätter Johan Melander och Paul Falk den språkhistoriska inriktningen, vilket redan deras avhandlingstitlar omvittnar: Johan Melander, Étude sur 'magis' et les expressions *adversatives dans les langues romanes*, 1916 och Paul Falk, *'Jusque' et autres termes en ancien français et en ancien provençal marquant le point d'arrivée*, 1934. Bengt Hasselrots avhandling är en studie över franko-provensalska dialekter i den schweiziska kantonen Vaud, *Étude*

sur les dialectes d'Ollon et du district d'Aigle (Vaud), 1937. Hans andra stora forskningsintresse gäller diminutiver i franska och andra romanska språk.

Ytterligare några betydande romanska forskningsinsatser under Erik Staaffs färla förtjänar att nämnas i detta sammanhang, nämligen Karin Ringenson (1886–1971), efter sin disputation verksam som tongivande läroverkslärare, och Carin Fahlin (1900–1964) med sina många studier över Benoits *La Chronique des Ducs de Normandie*.

Under Bengt Hasselrots tid förändras inriktningen på uppsalaromanistiken radikalt. 1961 utkommer Arne Klums (1925–2016) doktorsavhandling *Verbe et adverbe*, vilken får ett stort genomslag både nationellt och internationellt. Lennart Carlsson (1934–1991), som sedermera (1973) efterträder Bengt Hasselrot, beskriver utvecklingen som ledde fram till vad som under ett trettiotal år skulle komma att benämnas 'Uppsala-skolan':

> Ni en dialectologie, ni en morphologie, Bengt Hasselrot n'a fait école à Upsal /…/ Se rendant compte jusqu'à quel point les préférences allaient vers la syntaxe moderne parmi les jeunes qui fréquentaient le séminaire roman en 1959, il renonça à tout essai de leur imposer ses propres spécialités /…/. Il en résulte que, lors de sa retraite /…/, la syntaxe moderne était arrivée à une dominance presque absolue. (Carlsson 1976: 93)

> [Varken inom dialektforskning eller inom morfologi bildade Bengt Hasselrot någon vetenskaplig skola i Uppsala /…/ När han insåg i vilken utsträckning de unga deltagarna i det romanska seminariet 1959 ville ägna sig åt modern syntax, avstod han helt från att styra dem mot sina egna specialområden /…/. Resultatet blev att vid hans emeritering hade studiet av den moderna syntaxen kommit att dominera totalt.]

1.3 Lund

I Lund tillträder således Fredrik Wulff 1888 som extra ordinarie professor i romanska språk och 1901 som *ordinarius* (cf. Sundell 2015b):

> Mina första vetenskapliga skrifter rörde alltså den fornfranska Infinitiven och det kritiska återställandet av åtskilliga präktiga fornfranska texter och dessa arbeten, jämte mina svenska översättningar från Italienskan och min komparativa behandling av 'allmän romansk, germansk, och nynordisk uttalslära samt värsbildningslära', förskaffade äntligen 1888

> Lundauniversitetet och mig en e. o. professur i 'Ny-Europeisk linguistik', jämte Edvard Lidforss' gamla dubbla, nu med skild ständig föreläsnings- och undervisningsskyldighet i 'Romanska språk', Lidforss övertog det Germanska. (Wulff 1929: 344–45)

Liksom sina kolleger i Uppsala ägnar sig Fredrik Wulff åt medeltida romanska texter och språkhistoria, samt inte minst åt fonetik och verslära. Han intresserar sig för de stora medeltida italienska skalderna och översätter bland annat Dantes *Vita Nuova* (1897) samt utger *En svensk Petrarca-bok till jubelfästen 1304–1904*, 1905.

Avgörande för Wulffs karriär, liksom för merparten av tidens svenska romanister, blir mötet med Gaston Paris:

> Ja, i början av Februari måste jag vara i Paris igän, och redan den 11 Februari [1874], min 29-års födelsedag, skulle jag mottagas av min blivande störste lärare och käraste franske vänn, Gaston Paris. Han visste att jag skulle komma, och att jag i Lunds Filologiska Sällskap hade hållit ett föredrag om hans epokgörande bok, *La Vie de saint Alexis*. Vid alla möjliga tillfällen åhörde jag hans härliga föreläsningar, både i *Collège de France*, i *La Sorbonne*, och hemma hos honom (på hans berömda *dimanches*, egäntligen vintren 1878-79). (Wulff 1929: 318)

I Elof Tegnérs lundahistorik från 1897 får vi en god inblick i ämnesvalen för föreläsningarna som hölls av Edvard Lidforss och Fredrik Wulff:

> Såsom adjunkt och professor i nyeuropeisk linguistik före 1866 föreläste han [Edvard Lidforss] omväxlande gotiska, forntyska (Heliand) och nytyska (Schiller), engelska (Shakespere), italienska (Boccaccio, Dante, Ariosto m.fl.), spanska (Guilhen de Castro, Cervantes, Calderón, Caballero m.fl.), fornfranska och provençalska samt nyare franska (Regnier, Molière, Boileau) jämte allmännare språkvetenskapliga ämnen. Efter delningen av undervisningsämnena hafva professor Lidforss' föreläsningar undantagsvis berört spanska litteraturen, men eljest omfattat de germanska språken så väl i deras äldsta som i deras nyare former: gotiska, anglosachiska, fornhögtyska och medelhögtyska, äfvensom modern engelska och tysk litteratur. /…/
>
> Den förste innehafvaren af e. o. professionen i nyeuropeisk linguistik är sedan 1888 Fr. Wulff. /…/ Hans föreläsningar hafva dels rört tolkningen af äldre och yngre italienska skalder (Dantes Vita Nuova och hans Can-

> zoniere, Petrarca, Leopardi, Carducci), fornfranska, någon gång spanska texter, franska medeltidens litteraturhistoria, dels och företrädesvis romansk ljudlära: ortoepi, ortografi, fonetik, rytmiska och metriska undersökningar, accentlära med uttalsöfningar o.s.v. (Tegnér 1897: 111–112)

Emanuel Walberg (1873–1951), som således hade konkurrerat om Uppsalaprofessuren 1908, kallas 1910 att efterträda Fredrik Wulff i Lund. Den tredje kombattanten i Uppsala, Gustaf Rydberg (1861–1938) erhåller professors namn 1909 och utnämns, som kompensation får man förmoda, till läroverksråd 1911 och så småningom till undervisningsråd.

Emanuel Walberg hade disputerat år 1900 med avhandlingen *Le bestiaire de Philippe de Thaün*, en textutgåva av dennes berömda anglo-normandiska djurbok, daterad till början av 1100-talet. Han utger därefter editioner av två spanska verk från 1600-talet och fonetiska studier över rätoromanskan i Oberengadin, dvs. samma variant som Carl Wilhelm Böttiger femtio år tidigare hade intresserat sig för (cf. Sundell 1984). Alf Lombard (1952: xx) anför att ”det var nog från Lidforss som Walberg fick sin håg för spanskan, liksom det nog var från Wulff han fick sitt bestående intresse för fonetiken.”

Alf Lombard (1952: xix) har sammanfattat Emanuel Walbergs karriär och lundaanknytning:

> Han tillhörde Lund med fasta rottrådar – genom sin födelse, julaftonen 1873, genom sin fader, professorn i grekiska Carl August Walberg, genom sin morfader, professorn i nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur Emanuel Matthias Olde, genom sitt föräldrahem i hörnet av Kiliansgatan och Skomakaregatan, genom sina studier vid Katedralskolan och universitetet, genom sin doktorsgrad, genom sina tio år som Fredrik Wulffs docent och nära trettio som hans efterträdare på lärostolen i romanska språk, genom sin bostad i skuggan av Gyllenkrokens trädrader. I Lund har han även fått sin sista viloplats.

Det blir den fornfranska filologin som fortsättningsvis förblir Emanuel Walbergs huvudsakliga vetenskapliga domän och han sysslar intensivt med de medeltida levnadsteckningarna över ärkebiskopen av Canterbury, Thomas Becket, mördad i sin katedral år 1170. Walberg håller benhårt fast vid de av Gaston Paris etablerade utgivningsprinciperna. Han redovisar sin textfilologiska ideologi i ett föredrag från 1931, hållit i Filosofiska samfundet

i Göteborg, *Principer och metoder för utgivning av forntexter*. Hans utgåvor citeras fortfarande och han måste otvetydigt betraktas som en av våra främsta textutgivare (cf. Ducos *et al.* 2016).

Det blir Alf Lombard (cf. Sundell 2012; 2017b), elev till Erik Staaff, som kommer att efterträda Emanuel Walberg som professor i romanska språk i Lund 1939. Ett antal fornfranska textutgåvor, påbörjade under Walbergs ledning, avslutas nu under de närmast följande åren, bland andra Bertil Malmberg, 1940; Börje Schlyter, 1941; Einar Ronsjö, 1942.

Med professor Lombard får vi åter ett tydligt ställningstagande angående vilka romanska språk som ovillkorligen måste ingå i den komparativa romanistiken och han inför därmed åter rumänskan på den akademiska agendan:

> /…/ le roumain peut être considéré, à côté du français, de l'espagnol et de l'italien, comme le quatrième pied de la table, le quatrième pied sans lequel la table n'a pas son équilibre. Et quand je dis la table, je pense à l'ensemble que constitue la linguistique romane comparée ; si l'on n'y fait entrer la Romania de l'Est, il n'y a pas de comparatisme possible. (Lombard 1961: 302)

> [/…/ rumänska kan vid sidan av franska, spanska och italienska betraktas som det fjärde benet hos ett bord utan vilket det förlorar sin jämvikt. Och när jag säger bord menar jag den helhet som den komparativa romanska språkvetenskapen utgör; om man inte tar med den östliga delen av det romanska språkområdet är ingen komparativ språkforskning möjlig.]

Utbildad i den historiska Uppsalaskolan − och han lämnar heller aldrig helt den historiska syntaxen − kommer Alf Lombard inte desto mindre att också införa det vetenskapliga studiet av de samtida språken som en ny ingång, vilket kommer till uttryck redan i doktorsavhandlingen från 1930, *Les constructions nominales dans le français moderne. Étude syntaxique et stylistique*. Därmed inträffar en väsentlig brytpunkt i den romanska utvecklingen. En annan intressant aspekt, och som Alf Lombard själv är ytterst medveten om, är att han är genuint tvåspråkig, vilket han noterar i doktorsavhandlingen:

> Le français est pour l'auteur de cet ouvrage plus qu'une langue apprise par voie artificielle: c'est une langue qu'il parle depuis sa plus tendre enfance. On jugera que cette circonstance n'était pas inutile dans un travail comme celui-ci.

> [Franska är för författaren till detta arbete mer än ett språk inlärt på konstlad väg: det är ett språk han talar från sin tidigaste barndom. Det är otvetydigt så att denna omständighet inte var oväsentlig för en avhandling av detta slag.]

Alf Lombard avgår 1969 och efterträds som professor av Östen Södergård (1917–1997) liksom Alf Lombard utbildad i Uppsala med en textedition som avhandling, *La Vie d'Edouard le Confesseur*, 1948. 1962 blir han också doktor vid Sorbonne med en avhandling om George Sand.

Studiet av de romanska litteraturerna ligger vid den här tiden i sina moderna startgropar för att allt eftersom inkorporeras inom de språkvetenskapliga ämnesinstitutionerna. 1968 institutionaliseras ämnet på professorsnivå i och med Gunnar von Proschwitz' (1922–2005) tillträde i Uppsala som professor i romanska språk, särskilt franska språket och litteraturen. Från 1972, med efterträdaren Maija Lehtonen (1924–2015), ändras ämnesbeteckningen till franska, särskilt franskspråkig litteratur.

1.4 Göteborg

Johan Vising (1855–1942) gör sin entré på den professorala scenen i Göteborg 1891, när han utnämns till professor i nyeuropeisk lingvistik med undervisningsskyldighet i romanska språk och ingår därmed i den första uppsättningen lärare vid den nyetablerade högskolan. Vising var en framstående kännare av den anglo-normandiska dialekten och dess litteratur och han hade som framgått disputerat i Uppsala 1882 med en avhandling över denna dialekt. Han beskrivs av Lennart Carlsson (1976: 89) som "un des plus éminents romanistes que la Suède ait jamais produits" ("en av de mest framstående romanister som Sverige någonsin haft"). Även Vising arbetade med texteditioner och han utgav ett flertal populärvetenskapliga arbeten. Hans *Fransk-svensk ordbok* kom i sin första upplaga 1936.

I Göteborg kommer Johan Vising att efterträdas i tur och ordning av två Uppsalaromanister, utbildade under Erik Staaff, Hilding Kjellman (1885–1953; professor 1923–1935) och Karl Michaëlsson (1890–1961; professor 1937–1957).

Hilding Kjellman hade disputerat redan 1913 med en avhandling rörande infinitiven i äldre franska och kommit i kontakt också med den första

romanska Uppsalagenerationen. Hans forskningar rörde i allt väsentligt historisk syntax och textutgivning. Bo Lindberg och Ingemar Nilsson (1996: 150) sammanfattar Hilding Kjellmans tid vid Högskolan:

> Under Kjellmans tid blev ämnets framtoning mer lik de andra språkens, men i forskningen åstadkoms inte så mycket. Kjellman var en mångsidig forskare som både hade skrivit om syntax och etymologi och ederat franska medeltidstexter när han blev professor; dessutom hade han undersökt förkortningar i nutida franska, vilket var ett anmärkningsvärt studieobjekt. Kjellman hade emellertid andra järn i elden. Han var aktiv på hög nivå i Svenska turistföreningen och framför allt som förlikningsman i avtalstvister. Som professor hann han därför inte ägna mycket tid åt vare sig sin egen eller andras forskning. 1935 avgick han och blev landshövding i Hallands län för att sluta på samma post i Uppsala.

Karl Michaëlsson ägnade sin huvudsakliga vetenskapliga gärning åt personnamnsforskning med utgångspunkt i de medeltida skatterullorna – *les rôles de taille.*

Avhandlingen från 1927 följdes upp av ytterligare utgåvor av outgivna skatterullor, varav den sista utgavs postumt 1962. Karl Michaëlsson startade serien *Romanica Gothoburgensia* och han ledde ett framgångsrikt forskarseminarium:

> Resultatet blev tio ventilerade avhandlingar fram till 1954 (dvs. under Högskolans tid) och ytterligare tre innan Michaëlsson gick i pension. Ämnena var ganska varierade: dialekter, namnforskning, kulturhistoria (klädmodets ordförråd) samt ett par i italienska. Romanska språk blev under 40-talet ett ledande disputationsämne vid Högskolan. (Lindberg & Nilsson 1996: 151)

Avhandlingarna är alltså vitt förgrenade inom ämnesområdet; intressant är att konstatera att just dialektforskning kom att blomstra i Göteborg med avhandlingar som de skrivna av Gunnar Ahlborn, 1946; Gunnar Bjerrome, 1957; Lars-Owe Svenson, 1959.

Som efterträdare till Karl Michaëlsson utnämns Hans Nilsson-Ehle (1910–1983; professor 1957–1977), disputerad i Lund 1941 under Alf Lombard med en avhandling om adverb i modern franska.

Göteborgsromanistikens utveckling fram till våra dagar har utförligt tecknats av Ingmar Söhrman (2014: 410–419) i den förnämliga minnesskriften till Eva Ahlstedt (cf. Sundell 2017a).

1.5 Stockholm

För att slutligen beröra romanistiken i Stockholm tar jag ännu en gång avstamp hos Johan Vising. Han beskriver själv sin vetenskapliga lärargärning:

> Jag kan således ej berömma mig av att ha fostrat någon talrik vetenskaplig skola, men jag skall alltid med stolthet tänka på att inför min kateder danats så framstående lärare och vetenskapsmän som den grundlige kännaren av det franska språket docenten Gunnar Biller och den lärde, redan celebre professor Gunnar Tilander. (Vising 1938: 108)

Gunnar Biller (1890–1940) disputerade 1916 på avhandlingen *Étude sur le style des premiers romans français en vers (1150–75)* och verkade från 1926 vid dåvarande Göteborgs Högre latinläroverk (nuvarande Hvitfeldtska gymnasiet). Han författade tillsammans med professor Christ(oph)er Thorn (1879–1956) en mycket använd grammatik, Biller & Thorn, *Fransk språklära*, 1929 med flera upplagor. Jag minns att vi använde den grammatiken när jag gick på latingymnasiet i Malmö på 1960-talet. Den kan sägas vara en förenklad variant av Edström, *Fransk grammatik*, som i sin tur i sin första upplaga från 1891 helt byggde på den tidigare nämnda Olde, *Fransk grammatik* från 1843.

Men för Stockholms vidkommande är det alltså Gunnar Tilander (1894–1973) som är av intresse. Han verkade som den förste professorn i romanska språk vid Stockholm högskola 1937–1960 och han täcker således själv in slutfasen av den sekellånga epok jag behandlar. Han disputerade 1923 på avhandlingen *Remarques sur le Roman de Renart* och fortsatte framgångsrikt den språkhistoriskt inriktade forskningstradition som initierats av Per Adolf Geijer och Carl Wahlund och som vidareförmedlats av hans lärare Johan Vising. Han var en utomordentligt produktiv forskare, vilket framgår av den bibliografi som han förärades på femtioårsdagen av sin disputation, alltså 1973, och sammanställd av Harald Bohrn, *Gunnar Tilander: publications 1918–1973: bibliographie établie en l'honneur du 50ième anniversaire de sa soutenance de thèse*. Låt mig kort notera att hans två närmaste efterträdare

i Stockholm, Olof Brattö från 1961 och Gustaf Holmér från 1972, båda fortsätter den språkhistoriska och textfilologiska traditionen. Gustaf Holmér disputerade för övrigt just år 1960 i Stockholm.

1.6 Avslutning

Den tidsperiod som här mycket översiktligt behandlats, dvs. den svenska romanistikens första sekel med avstamp i den nyeuropeiska perioden från 1860, rör sig väsentligen inom historisk-komparativa studier omfattande fonetik, morfologi och i viss mån syntax och semantik samt textfilologi, vilket inkluderar den utomordentligt rikhaltiga utgivningen av medeltida texter, närmast en svensk paradgren. De första romanistgenerationernas inflytande härvidlag är ovedersägligt och i det historiska perspektiv vi nu kan anlägga framstår Erik Staaff som en absolut centralgestalt. Han förvaltar och utvecklar det romanska arv han bibringats av sina lärare Per Adolf Geijer och Carl Wahlund och för över detta arv till sina elever, i likhet med, om än i kvantitativt betydligt mindre skala, Johan Vising. Dessa tongivande romanska forskare kommer som vi sett direkt eller indirekt att dominera de romanska studierna i Uppsala, Lund, Göteborg och Stockholm.

En summarisk sammanfattning av den romanska ämneshistoriken möjliggör att grovt räknat se den i perioder om ungefärligen trettio år eller mer: den nyeuropeiska perioden kom i praktiken att vara i trettio år, de efterföljande tre decennierna domineras helt av den historisk-komparativa romanistiken och textfilologin och denna inriktning är fortsatt livaktig också under nästkommande period. Nu ersätts en viss inriktning inte nödvändigtvis med en helt ny utan alternativa infallsvinklar kommer allt mer att existera vid sidan av den eller de redan förhärskande. Under ämnesområdets tredje period från 1920/30–talen och fram till 1960 blir brytpunkten eller snarare då tillägget främst professor Lombards *credo* med studiet av de samtida språken.

Stora förändringar är emellertid på gång från 1960-talet både vad gäller forskningens inriktningar, det blir allt mer nödvändigt att använda pluralformen, och vad gäller tjänstesituationen i och med att tjänster som universitetslektor nu börjar inrättas i stor skala och besättas med vetenskapligt kvalificerade befattningshavare. Inte bara franska utan också spanska och italienska utkristalliseras nu som självständiga ämnen. Detta gäller generellt

för grundutbildningen, medan beteckningen romanska språk, med eller utan tillägg, i princip behålls för högre examina.

Vad gäller universitetslektoraten inrättas sådana i ämnet spanska i Uppsala med Regina af Geijerstam (1918–2010), i Lund med Sven-Gösta Neumann (1909–1985) och i Göteborg med Börje Cederholm (1912–1972). Samma utveckling sker något senare beträffande italienska. I Stockholm inrättas dessutom portugisiska som självständigt ämne på grundnivå. Stockholms universitet är också först ut i landet med att inrätta spanska på professorsnivå 1964 med Bertil Maler som professor i romanska språk, särskilt iberoromanska språk, liksom italienska 1979 med Ingemar Boström och i alldeles modern tid 2016 också portugisiska med Laura Álvarez López.

Det bör i detta sammanhang nämnas att inrättandet av de s.k. universitetsfilialerna ytterligare stärker franskans ställning i ett svep med Sven Andersson i Växjö, Birger Persson i Linköping, Sture Westander i Karlstad och Jan Henrik Granberg i Örebro som de första universitetslektorerna därstädes.

Umeå universitet etableras 1965 och snart därefter påbörjas undervisning i franska, först med den legendariska lektorn i franska vid Katedralskolan i Uppsala Elsa Norström och därefter med lundaforskaren Anders Zetterberg. Hugo Olsson tillträder som universitetslektor i franska 1976 och som den förste ämnesprofessorn i franska utnämns 1978 Karl Johan Danell. Ingmar Söhrman blir den som senare startar upp spanskan i Umeå.

Det är viktigt att framhålla att under den avhandlade sekellånga epoken är romanska språk den övergripande ämnesbeteckningen och under denna titulatur ryms ofta betydande forskningsinsatser inte bara inom franska, utan även inom spanska, italienska och andra romanska språk. Den avslutande förteckningen över doktorsavhandlingar får därför en viss slagsida eftersom man som regel specimineradeförst i franska för att därefter i förekommande fall ta sig an andra romanska språk.

Vad gäller romanistikens innehållssida slutligen, har vår kollega Odile Halmøy (1994: 44) givit en utmärkt sammanfattning av den omfattande diversifiering som tar sin början från 1960-talet och framåt:

> Même si les valeurs sûres comme la syntaxe et la sémantique continuent à dominer les études de linguistique française, on assiste dans les pays du Nord, comme dans le reste du monde, à une diversification des domaines

d'intérêt. Le structuralisme, centré sur la syntaxe, qui avait encore une place prépondérante au début des années 70, laisse progressivement la place à différents courants. L'inspiration est cherchée en France (Ducrot, Kleiber, Martin), mais aussi en Suisse (l'École de Genève), ou en Amérique (cognitivisme, avec Lakoff et Langacker). Sémantique, pragmatique, linguistique textuelle, linguistique computationnelle, linguistique appliquée, linguistique contrastive, interlangue, traductologie, analyse du discours, analyse conversationnelle, etc., toutes les branches de la linguistique actuelle sont représentées, les développements en Europe du Nord reflétant en somme l'évolution de la linguistique dans le reste du monde.

[Även om etablerade ämnesområden som syntax och semantik fortsätter att dominera inom den romanska språkforskningen, så står vi i Nordeuropa, liksom i övriga världen, inför en diversifiering av forskningsinriktningarna. Strukturalismen, som är inriktad mot syntax och som ännu på 1970-talet hade en helt dominerande ställning, lämnar allt eftersom plats åt andra intresseinriktningar. Inspirationen kommer från Frankrike (Oswald Ducrot, Georges Kleiber, Robert Martin), men också från Schweiz (Genève-skolan), och från Amerika (kognitivismen med George Lakoff och Ronald Langacker). Semantik, pragmatik, textlingvistik, datorlingvistik, tillämpad lingvistik, kontrastiv lingvistik, interimspråk, översättningsvetenskap, diskursanalys, samtalsanalys etc.; alla dessa grenar inom dagens språkvetenskap är representerade och utvecklingen i Nordeuropa kan sägas avspegla språkvetenskapens utveckling i resten av världen.]

Från 1990-talet förstärks ytterligare diversifieringen med olika paradigm, ofta reflekterande den allmänna lingvistikens teoribildningar, må det gälla pragmatisk, kognitiv, logisk-semantisk, kontrastiv eller interaktionistisk lingvistik och inte minst översättnings- och språkinlärningsforskning. Helhetssynen på ämnet har tveklöst kommit att förändras i och med att toleransen för mångfald i tematik, metoder och teorier inom forskningen markant har ökat.

1.7 Vetenskapliga skrifter (urval)

Nyeuropeisk lingvistik (alfabetisk ordning)

Böttiger, Carl Wilhelm, 1841: *Italienska läse-öfningar, innehållande lätta stycken ur den nyare italienska prosan*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.

–, 1853: *Italienska studier*. Upsala: Wahlström.

–, 1853–54: *Rhetoromanska språkets dialekter*.

Geijer, Per Adolf, 1869: *Sur la dérivation et l'emploi des temps de la conjugaison française*.

–, 1871: *Étude sur les Mémoires de Philippe de Commines*.

–, 1891: Om de romanska språken såsom föremål för vetenskaplig forskning och akademisk undervisning. *Pedagogisk tidskrift*. 313–324.

–, 1897: *Historisk öfverblick af latinets 'qui' och 'qualis' fortsatta som relativpronomina i de romanska språken*.

–, 1898: *Om artikeln, dess ursprung och uppgift, särskildt i franskan och andra romanska språk*.

–, 1901: *Modus conjunctivus, särskildt i franskan*.

–, 1905: Gaston Paris. Några minnesblad. *Studier i modern språkvetenskap* III, Uppsala.

–, 1914: *Carl Wahlund. Minnestal på Nyfilologiska Sällskapets sammankomst i Uppsala den 18 okt. 1913*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Hagberg, Theodor, 1859: *Du sens partitif dans les langues romanes, comparées avec l'allemand et l'anglais*. Lund.

–, 1863: *Italiensk språklära*.

–, 1884–86: *Litteraturhistoriska gengångare 1–3 (Roland-sagan; Cervantes' Don Quijote; Calderóns Lifvet är en dröm)*.

Lidforss, Edvard, 1895–96: *Los Cantares de Myo Cid*.

–, 1891–92: *Don Quijote*.

–, 1902–03: *Divina Commedia*.

Olde, Emanuel, 1843: *Fransk språklära*.

Wahlund, Carl, 1875: *Miracle de Nostre Dame, de Saint Iehan Crisothomes & de Anthure, sa Mère; franskt skådespel från det fjortonde århundradet*.

–, 1895: *Les Enfances Vivien. Chanson de geste*.

–, 1901: *Die altfranzösische Prosaübersetzung von 'Brendans Meerfahrt'*.

Wulff, Fredrik, 1888: *Le lai du cor*.

–, 1897: *Poèmes inédits de Juan de la Cueva*.

–, 1905: *Les vers de la mort par Hélinant*.

–, 1905: *En svensk Petrarca-bok till jubelfästen 1304–1904*.

1.8 Doktorsavhandlingar i urval (kronologisk ordning efter universitet)

Uppsala

Vising, Johan, 1882: *Étude sur le dialecte anglo-normand du XIIe siècle*.

Rydberg, Gustaf, 1893: *Le développement de 'facere' dans les langues romanes*.

Staaff, Erik, 1896: *Le suffixe '–arius' dans les langues romanes*.

Svedelius, Carl, 1897: *Analyse du langage appliqué à la langue française*.

Ahlström, Anna, 1899: *Étude sur la langue de Flaubert*.

Östberg, H. O., 1899: *Les voyelles vélaires accentuées, la diphtongue '–au' et la désinence '–avus' dans quelques noms de lieux de la France du Nord*.

Östberg, Gerda, 1899: *Studier öfver demunitiva och augmentativa suffix i modärn provençalska*.

Kjellman, Hilding, 1913: *La construction de l'infinitif dépendant d'une locution impersonnelle en français des origines au XVe siècle*.

Melander, Johan, 1916: *Étude sur 'magis' et les expressions adversatives dans les langues romanes*.

Ringenson, Karin, 1922: *Étude sur la palatisation de 'k' devant une voyelle antérieure en français*.

Michaëlsson, Karl, 1927: *Études sur les noms de personne français d'après les rôles de taille parisiens* (rôles de 1292, 1296-1300, 1313).

Ekman, Manne, 1927: *Opuscules sur la grammaire par l'abbé Dangeau*, réédités d'après les éditions originales avec introduction et commentaire.

Lombard, Alf, 1930: *Les constructions nominales dans le français moderne. Étude syntaxique et stylistique*.

Falk, Paul, 1934: *'Jusque' et autres termes en ancien français et en ancien provençal marquant le point d'arrivée*.

Fahlin, Carin, 1937: *Étude sur le manuscrit de Tours de la 'Chronique des Ducs de Normandie' par Benoit*.

Hasselrot, Bengt, 1937: *Étude sur les dialectes d'Ollon et du district d'Aigle* (Vaud).

Edgren, Rolf, 1945: *Mahieu le Vilain, Les Metheores d'Aristote. Traduction du XIIIe siècle*.

Södergård, Östen, 1948: *La Vie d'Edouard le Confesseur. Poème anglo-normand du XIIIe siècle*.

–, 1962: *Essais sur la création littéraire de George Sand d'après un roman remanié : Lélia*.

Arthur, Ingrid, 1955: *La vida del glorios Sant Frances : version provençale de la 'Legenda maior Sancti Francisci' de Saint Bonaventure*.

Rankka, Erik, 1955: *Deux miracles de la Sainte Vierge par Gautier de Coinci*.

Klum, Arne, 1961: *Verbe et adverbe. Étude sur le système verbal indicatif et sur le système de certains adverbes de temps à la lumière des relations verbo-adverbiales dans la prose du français contemporain*.

Juan Fernandez de Heredia: *La Grant Cronica de Espanya Libros I–II*. Edición según el manuscrito 10133 de la Biblioteca Nacional de Madrid, con introducción crítica, estudio lingüistico y glosario por *Regina af Geijerstam*, 1964.

Lund

Walberg, Emanuel, 1900: *Le bestiaire de Philippe de Thaün*.

Thorn, Christ(oph)er, 1909: *Étude sur les verbes dénominatifs en français*.

Malmberg, Bertil, 1940: *Le Roman du Comte de Poitiers, poème français du XIIIe siècle*.

Nilsson-Ehle, Hans, 1941: *Les adverbes en '–ment' complément d'un verbe en français moderne*.

Schlyter, Börje, 1941: *La Vie de Thomas Becket par Beneit. Poème anglo-normand du XIIe siècle*.

Ronsjö, Einar, 1942: *La Vie de saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XIIIe siècle*.

Brandt, Gustaf, 1944: *La concurrence entre 'soi' et 'lui', 'eux', 'elle(s)'. Étude de syntaxe historique française*.

Andersson, Sven, 1954: *Études sur la syntaxe et la sémantique du mot français 'tout'*.

Boström, Ingemar, 1957: *Les noms abstraits accompagnés d'un infinitif et combinés avec 'avoir'. Étude historique sur la syntaxe des articles et des prépositions dans ce genre de constructions françaises*.

Neumann, Sven-Gösta, 1959: *Recherches sur le français des XVe et XVIe siècles et sur sa codification par les théoriciens de l'époque*.

Zetterberg, Anders, 1994: *Les propriétés des choses selon le Rosarius (B.N. f. fr. 12483)*. Édition revue et complétée par Sven Sandqvist.

Göteborg

Biller, Gunnar, 1916: *Étude sur le style des premiers romans français en vers* (1150-75).

Tilander, Gunnar, 1923: *Remarques sur le Roman de Renart*.

Brattö, Olof, 1953: *Studi di antroponimia fiorentina : il libro di Montaperti (An. MCCLX)*.

Ahlborn, Gunnar, 1946: *Le patois de Ruffieu-en-Valromey (Ain)*.

Proschwitz, Gunnar von, 1956: *Introduction à l'étude du vocabulaire de Beaumarchais*.

Bjerrome, Gunnar, 1957: *Le patois de Bagnes (Valais).*

Svensson, Lars-Owe, 1959: *Les parlers du Marais Vendéen*, 2 vol.

Stockholm

Maler, Bertil, 1949: *Synonymes romans de l'interrogatif 'qualis'.*

Gorosch, Max, 1950: *El fuero de Teruel.*

Holmér, Gustaf, 1960: *Traduction en vieux français du 'De Arte venandi Cum Avibus' de l'Empereur Frédéric II de Hohenstaufen.*

Bibliografi

Bratt, Ingar, 1977: *Engelskundervisningens framväxt i Sverige. Tiden före 1850*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Bratt, Ingar, 1984: *Engelskundervisningens framväxt i Sverige 1850–1905*, Stockholm/Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Bähler, Ursula, 2004: *Gaston Paris et la philologie romane*. Avec une réimpression de la 'Bibliographie des travaux de Gaston Paris' publiée par Joseph Bédier et Mario Roques (1904). Genève: Droz.

Carlsson, Lennart, 1976: L'étude des langues romanes depuis 1890. I: *Faculty of Arts at Uppsala University. Linguistics and Philology*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University 500 Years, 6. 89–98.

Corbellari, Alain, 1997: *Joseph Bédier. Écrivain et philologue*. Genève: Droz.

Ducos, Joëlle, Soutet, Olivier & Valette, Jean-René, 2016: *Le français médiéval par les textes. Anthologie commentée*. Paris: Honoré Champion.

Eriksson, Lasse, 2001: *Boken om Gerda*. Uppsala: Uppsala Publishing House.

Frängsmyr, Carl, 2010: *Dag Hammarskjöld och Uppsala universitet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Skrifter rörande Uppsala universitet. C. Organisation och historia 92.

Halmøy, Odile, 1994: Les études de linguistique française en Europe du Nord. *Le Français Moderne*, N° spécial. 33–48.

Jonasson, Kerstin & Ransbo, Gunilla, 2000: *Anna Ahlström, vår första kvinnliga doktor i romanska språk 1899*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Romanica Upsaliensia 61.

Lindberg, Bo & Nilsson, Ingemar, 1996: Göteborgs *universitets historia, I. På högskolans tid*. Göteborg: Rektorsämbetet, Göteborgs universitet.

Lombard, Alf, 1939: Chronik. Erik Staaff. *Zeitschrift für Romanische Philologie*, Band LVII: 1. 126–127.

Lombard, Alf, 1952: *Emanuel Walberg. Minnesord*. Lund.

Lombard, Alf, 1961: Un dictionnaire roumain d'un genre nouveau. *Revue des études roumaines* VII–VIII.

Paris, Gaston, 1872: *La Vie de Saint Alexis. Poème du XIe siècle*. Paris: Librairie A. Franck.

Ransbo, Gunilla, 2000: Romanska språk vårterminen 1899. I: Kerstin Jonasson & Gunilla Ransbo 2000. 17–32.

Saussure, Ferdinand de, 1967 (1916): *Cours de linguistique générale*. Paris: Éditions Payot & Rivages.

Saussure, Ferdinand de, 1970: *Kurs i allmän lingvistik*, översättning: Anders Löfqvist, förord av Bertil Malmberg. Staffanstorp: Bo Cavefors Bokförlag.

Schück, Henrik, 1909: *Studier i Beowulfsagan. Inbjudningsskrift till åhörande af den offentliga föreläsning med hvilken professorn i romanska språk Erik Schöne Staaff tillträder sitt ämbete*. Uppsala.

Stenström, Thure, 2011: Dag Hammarskjöld och fransk litteratur. *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 67–97.

Strindberg, August, 1992: *Svensk-romanska studier*, Nationalupplagan av August Strindbergs Samlade Verk. Stockholm: Norstedts.

Sundell, Lars-Göran, 1984: Om rätoromanskan i Schweiz. *Moderna Språk*, 78. 131–139.

Sundell, Lars-Göran, 2002: Romansk brytpunkt – kring Jacob Theodor Hagberg. I: I. Bartning *et al.*, *Mélanges publiés en hommage à Gunnel Engwall*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis, Romanica Stockholmiensia 20, CD-ROM. 303–310.

Sundell, Lars-Göran, 2011: Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur. *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 45–66.

Sundell, Lars-Göran, 2012: Alf Lombard and the Academic Study of Romance Languages in Sweden. *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 53–61.

Sundell, Lars-Göran, 2013a: "Les débuts de la philologie romane à Uppsala". I: C. Norén *et al.* (red.), *Modalité, évidentialité et autres friandises langagières. Mélanges offerts à Hans Kronning à l'occasion de ses soixante ans*. Bern: Peter Lang. 311–325.

Sundell, Lars-Göran, 2013b: Carl Wahlund – romanist och donator. *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 79–94.

Sundell, Lars-Göran, 2014: Erik Staaff och hans romanska lärjungar. *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 53–77.

Sundell, Lars-Göran, 2015a: Den begynnande romanska filologin i Sverige. I: Eric Cullhed & Bo Lindberg (red.), *Klassisk filologi i Sverige. Reflexioner, riktningar, översättningar, öden*. Stockholm: Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien. 117–130.

Sundell, Lars-Göran, 2015b: Den tidiga romanistiken i Lund. *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 79–98.

Sundell, Lars-Göran, 2017a: Recension av *La langue dans la littérature, la littérature dans la langue. Textes réunis en hommage à Eva Ahlstedt*, édités par Ingmar Söhrman et Katharina Vajta, Romanica Gothoburgensia, LXXI, Acta Universitatis Gothoburgensis, 2014. *Moderna Språk* 2017: 1. 197–205.

Sundell, Lars-Göran, 2017b: Alf Lombard – Portrayal of a Scholar. I: A. Castro *et al.* (red.), *Språkens magi. En festskrift för Ingmar Söhrman*. Göteborg: Studia Interdisciplinaria, Linguistica et Litteraria (SILL), Göteborgs universitet. 223–232.

Söhrman, Ingmar, 2014: Les langues romanes à Göteborg. I: Ingmar Söhrman och Katharina Vajta (red.), *La langue dans la littérature, la littérature dans la langue. Textes réunis en hommage à Eva Ahlstedt*. Göteborg: Romanica Gothoburgensia, LXXI, Acta Universitatis Gothoburgensis. 405–421.

Tegnér, Elof, 1897: *Lunds universitet. 1872–1897*. Lund.

Tilander, Gunnar, 1967–69: Jacob Theodor Hagberg, I: *Svenskt biografiskt lexikon*, Band 17. Stockholm. 724–726.

Vising, Johan, 1938: *Minnesbilder*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Walberg, Emanuel, 1931: *Principer och metoder för utgivning av forntexter*. Lund.

Wulff, Fredrik, 1929: *Vid åttiofem år. Hågkomster från utvecklingsåren 1865–80, av en gammal Lundastudent och Göteborgare*. Göteborg: Elanders Boktryckeri-Aktiebolag.

Zink, Michel, éd., 2004: *Le Moyen Âge de Gaston Paris*. Collège de France. Paris: Odile Jacob.

2. Edvard Lidforss och katalanskan

Dan Nosell

Volter Edvard Lidforss föddes den 11 februari 1833 i Mora. Föräldrarna var skolprästen Abraham Volter Lidforss och Johanna Jakobina Maria Grönvall. Efter studier vid läroverket i Västerås påbörjade Lidforss sina studier vid Uppsala universitet 1851, först i juridik och senare i moderna språk, och tog sin fil.kandexamen 1863. I Uppsala hade han studerat för Böttiger och Bernhard Elis Malmström, professor i estetik samt litteratur- och konsthistoria. 1862 publicerade han två korta uppsatser i engelska och tyska, *A survey of the English conjugation* och *Beiträge zur Kenntnis von dem Gebrauch des Konjunktivs im Deutschen*. Under studietiden hade han tjänstgjort som läroverkslärare, bl.a. i Norrköping 1855–1859, och där lärt känna sin blivande hustru Anne-Marie Swartling, dotter till en grosshandlare i staden. 1864 tillträdde Lidforss ett lektorat i moderna språk vid Högre lärarinneseminariet i Stockholm. Under sin lärargärning publicerade han även ett antal läroböcker i franska och tyska för undervisningen vid läroverken (Lidforss 1860, 1863, 1867), och tack vare ett statligt resestipendium fick han även möjlighet att 1864 genomföra en studieresa till Tyskland, Österrike, Schweiz och Frankrike. 1866 disputerade Lidforss i nyeuropeisk lingvistik i Lund med en skrift på 36 sidor med titeln *Observations sur l'usage syntaxique de Ronsard et de ses contemporains*. Därefter blir Lidforss utnämnd till t.f. professor i detta ämne vid Lunds universitet.

Intresset för de moderna språken som undervisningsämnen i skolorna och på universiteten växte fram under början av 1800-talet. Man skulle kunna säga att detta intresse var en utlöpare av såväl upplysningstiden som de romantiska strömningar som blev alltmer dominerande. Herders idéer om folkspråken spelade en stor roll liksom praktiska överväganden av olika slag. Latinets roll som vetenskapens språk blev allt mindre och särskilt för små språkområden blev det därför nödvändigt att sprida kunskaperna i de större moderna språken i vidare kretsar även utanför adeln. Ett exempel på detta är det vid den tiden svenska universitetet i Greifswald där det redan i mitten av 1700-talet framställdes tvåspråkiga ordböcker, både tysk-svenska och fransk-svenska.

I Sverige togs de första stegen mot inrättandet av studiet av de moderna språken vid universiteten i Lund 1811 då Matthias Norberg, professor i grekiska och österländska språk, gav universitetet en donation vars avkastning skulle användas till en professur i levande språk, den s.k. Norbergska professuren. Det stipulerades att innehavaren skulle bli Norbergs systerson, sjökaptenen Jonas Stecksén. Eftersom han saknade formell utbildning i dessa ämnen fick han 1815 genomgå en disputation där han lade fram arbeten om tyska, franska och engelska ämnen. Han blev dock inte medlem i konsistoriet och kollegorna behandlade honom ofta med ringaktning (Sundell 2011: 58). Han efterträddes 1840 av Carl August Hagberg och då omfattade professuren även estetik med litteraturhistoria. I Uppsala hade Atterbom 1835 tillträtt en professur i dessa ämnen och när denna lärostol 1858 delades tillträdde Carl Wilhelm Böttiger som professor i nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur. I Lund inrättades en liknande professur vars innehavare under åren 1860–1876 var Emanuel Olde.

Det är först med Theodor Hagberg i Uppsala och Edvard Lidforss i Lund som man kan säga att dessa professurer får en mer modern inriktning med innehavare som ägnar sig åt ämnenas kärna. Men man bör också hålla i minnet hur bred denna professur var och Lidforss intresse vid den här tiden verkar i första hand vara riktat mot de germanska språken. Detta intresse omfattade också gotiskan, vilket visar hur viktigt det var att kunna visa att även ämnet nyeuropeisk lingvistik vilade på en historisk grund. Det verkar till och med som om just detta var anledningen till att Lidforss gör den resa som kom att spela en avgörande roll för hans livsgärning. Lidforss hade läst en reseskildring från Spanien skriven av en dominikanermunk vid namn Jean-Baptiste Labat, *Voyages du Père Labat en Espagne 1705–1706*. Där beskriver denne ett besök i ett kartusianerkloster i Sevilla (Labat 1923: 200):

> Nous vîmes la bibliothèque. Les réligieux prétendaient avoir là vingt mille volumes, presque tous reliés en parchemin, à la mode du pays ; ce que j'y trouvai de meilleur, ce fut une quantité de manuscrits goths et arabes très bien conservés.
>
> [Vi besökte biblioteket. Munkarna påstod att det omfattade tjugotusen band, nästan alla inbundna i pergament, såsom brukligt är i landet. Det

intressantaste som jag fann var en mängd mycket välbevarade gotiska och arabiska handskrifter.]

Lidforss blir mycket entusiastisk och i ett brev till hustrun den 10 januari 1868 skriver han:

> Du känner mina funderingar om gotiska manuskript i Spanien, ej ensam ty tyskarna har haft folk uti Spanien, men de har rest mest i Leon och det gamla Kastilien. Tänk bara om det skulle bli mig förunnat att bli ett redskap för att verkligen få fram dessa gamla saker i dagsljuset och riktigt på allvar kunna hjälpa vetenskapen ett stycke framåt. En dag ska det väl även bli min tur att åka ut och då är det säkert att jag tar genasta vägen till klostret i Sevilla. Men till dess skola vi få vara tysta som råttor. Om jag ändå hade dig här att få kyssa och omfamna dig och bära dig i procession i hela våningen i glädje!

Hustrun yttrar dock tvivel, inte sälja björnen förrän den är skjuten, men maken är envis och förklarar att han skulle till Sevilla om han så skulle krypa dit på sina bara knän (Beyer 1968: 21). En resa till Spanien under mer gynnsamma omständigheter möjliggjordes av ett resestipendium som Lidforss fick följande år. Man kan säga att Lidforss kom att följa i språkforskaren och orientalisten Johan Gabriel Sparwenfelds fotspår. Denne hade på kungens uppdrag 1689 rest till Spanien för att leta efter spår efter goterna, dock utan att kunna finna några handskrifter (Söhrman 2000: 196). Att intresset för gotiska var levande hos Lidforss kan även utläsas av att han föreläste över gotiska i Lund (Sundell 2015: 82). Som en kuriositet kan i detta sammanhang nämnas att Lidforss 1974 föreslog att fornordiska skulle införas på schemat redan i elementarundervisningen för att stärka det nationella sinnelaget (Lidforss 1874).

Lidforss fick tjänstledigt för ett år framåt, och i maj 1869 ger han sig av på sin stora resa. Breven som han skrev till hustrun är bevarade i Lunds universitetsbibliotek och där kan man följa hans glädjeämnen och vedermödor nästan dag för dag, vilket innebär att det finns över hundra brev. Breven hänför sig huvudsakligen till vistelsen i Madrid. Ett brev som innehåller uppgifter om hans arbete är följande som Lidforss skriver från Madrid i den 15 juni 1869:

> Nu har jag äntligen klart för mig hur det hänger tillhopa med de gotiska handskrifterna här i Spanien och, om jag blivit narrad på dem, vilket Gudnåd är fallet, så må det ursäkta mig, då så många andra bättre karlar än jag, till och med Diez, blivit det, ja då snart sagt det endast varit en enda människa, nämligen Amador de los Ríos som haft ordning på sakens egentliga sammanhang. Detta kom jag underfund med i går natt då jag läste hans litteraturhistoria där han gör noga reda på allt dithörande. Enligt honom förhåller det sig nämligen så att alla gotiska handskrifter efter 3:e kyrkomötet i Toledo blev såsom arianska och kätterska av konung Leovigilds samlade och uppbrända. Åter en oersättlig förlust till följd av religiös ofördragsamhet som så många andra gånger berövat oss flera bland litteraturens yppersta alster. Vad som nu här går under namnet gotiska handskrifter är inte med Ulfilas bokstäver såsom *Codex Argenteus* i Uppsala, utan med en annan slags skrift, som betydligt avviker såväl från denna som från annan medeltidsskrift och som bibehålls till 1099. Detta är nu visserligen ett hårt slag men på vilket jag dock i enlighet med fars råd hade gjort mig beredd. Emellertid stannar jag nu i Madrid. Talar om hertigen av Osunas bibliotek där det finns två handskrifter av *Roman de la Rose*. Ska inte ligga på latsidan utan med Guds makt ska denna resa lända mig till ordentlig båtnad så att jag hoppas att statens pengar inte ska vara bortkastade.

Och det blev statens pengar verkligen inte. Lidforss ger sig med stor energi i kast med andra uppgifter, vilket resulterar i utgivningen av två medeltida texter: *El misterio de los reyes magos*, Leipzig 1871 samt *La estoria de los godos* i två volymer i Lund 1872–1873, en översättning från latin till aragonesiska (Gille 2015: 144). Senare ger Lidforss ut *Historia de Fray Gerundio de Campazas*, Leipzig 1885 och 1896 utkommer i Lund en upplaga av *Los cantares de mio Cid* i två volymer.

Vistelsen på kontinenten kom att vara 14 månader och under tiden bodde fru och barn hos svärföräldrarna i Norrköping. Efter kortare uppehåll i Frankrike och Italien, där han hittar en text att ge ut, Bonvesin da Rivas *Tractato dei mesi* (Bologna 1872), kom Lidforss fram till Paris och han skriver till hustrun den 26 juni 1870:

> Besökt Gaston Paris, en ung men mycket framstående vetenskapsman, som min vän Paul Meyer introducerade. Inte gjort så stora saker i Frankrike,

> men detta har blivit omtyckt. Disputatsen om Ronsard har gett mycket beröm. […]. Kan visa att mina arbeten blivit överallt i utlandet väl bedömda. Detta lull-lull med Carlos III och Vetenskapsakademien i Barcelona tänker jag inte taga fram hemma förrän då när striden skall stånda, så torde det i stället då göra så mycket bättre verkan.

Man kan inte annat än häpna över den vittfamnande verksamhet som Lidforss ägnar sig åt. Han befinner sig på kontinenten under en orolig tid. I Spanien var det politiska läget oklart med en ny kung från Italien och Italien var inbegripet i slutfasen av enandet. I juli 1870 utbryter det fransk-tyska kriget, men då hade Lidforss återkommit till Sverige. Av dessa skeenden märks inte så mycket i breven, men på ett område kan man märka ett mer personligt engagemang, nämligen Katalonien. I ett brev från Barcelona den 5 mars 1870 till hustrun skriver Lidforss:

> Edvard har det för övrigt mycket bra i Barcelona. Han har kommit in i en krets av de snällaste, hyggligaste människor man kan tänka sig, skalder och författare allesammans, men icke på spanska, utan på katalanska och den dialekten som står provensalskan ganska nära, håller jag nu på att taga lite reda på, som en förberedelse till provensalskan och när jag så fått egna en månad i Montpellier åt denna och får titta över ett tag till Italien, så tror jag ändå att på sätt och vis att jag skall komma till något helt i fråga om de romanska språken. För övrigt hör det till min gudomliga tur att här överallt i Spanien omfattas med en välvilja som är över all beskrivning och den där artikeln i La Revista har jag fått höra så mycket om att jag riktigt skäms, ty de hederliga människorna, och bland dem många som hava ett riktigt gott namn, behandla mig som en jämlike och tro att jag duger något och jag tycker att det är så skamligt när jag vet med mig själv hurudant det är beställt i själva verket.
>
> Dessa här catalanare äro för övrigt den präktigaste samling av vackra huvuden, och de skola allt få lov att ge mig sina porträtter allesammans, och du skall få se det gör en människa gott i själen blott att betrakta dem; och sedan att höra dem, ack!

Den 22 mars skriver Lidforss från Montpellier där han nämner att han fått orden Carlos III undertecknat av Sagasta och Regenten, och framhåller att ”denna har en smula bättre anseende än orden Isabel la Católica som på sistone delats ut till höger och vänster”.

En vecka senare, den 29 mars, kommer ytterligare ett brev från Montpellier:

> Med studiet av provensalskan vill det däremot ej gå riktigt bra. Katalanskan kunde jag lätt nog sätta mig in i. Den har en bestämd ortografi, språket talas av alla, även de högsta klasserna och med ett ord en fullt jämbördig syster till spanskan, italienskan och andra romanska språken. Här däremot talas franska av alla, även av folket vilket endast sinsemellan begagnar provensalskan och härtill kommer att denna provensalska är sig betydligt olik i de olika städerna, ja t.o.m. i skilda kvarter av samma stad. Hela den litterära rörelsen här har därför enligt min tanke ingen stor framtid, utan kommer förmodligen att avstanna med Roumanille och Mistral, och vore det inte för den gamla provensalska poesins ofantliga vikt, skulle man sannerligen inte bråka mycket med hela saken. Emellertid har jag gjort vad jag kunnat, i går afton var jag på min första lektion i en hederlig skräddarfamilj, som först hjälpt upp min rock och sedan, när de fick höra att ”monsieur était du côté de la Normandie” och ville lära sig patois, godhetsfullt beviljade mig sin ”Ugenie”, en flickslinka i de värsta slynåren, men som går i pension till lärarinna. Madame själv var dock den mest intresserade och talade patois oavbrutet i ett sträck hela tiden, utan att jag naturligtvis begrep tiondelen. Kortspel blir en metod för inlärning. Här finns ingen grammatik och något måtte jag väl kunna inhämta.

Detta brev är dessvärre det enda som direkt hänför sig till Katalonien. Dock får man lite mer upplysningar genom en serie artiklar som en katalansk läkare, Benet Roura i Barrios, 1906 publicerade i *El Poble Català* under rubriken *Catalanòfils*, där han bland ett antal europeiska romanister som sysslar med katalanska även ägnar en artikel åt Lidforss. Där beskriver Barrios hur Lidforss 1870 etablerar kontakter med kretsen kring la *Jove Catalunya*, en förening som verkade för den katalanska litteraturen men som även hade en politisk profil. Inspirationen kom från Mazzini och romantiken och den kan räknas som det första uttrycket för en katalansk självständighetsrörelse. I denna krets fanns dramatikern Àngel Guimerà och Víctor Balaguer, verksam som historiker och politiker, samt inte minst Gayetà Vidal. Gayetà Vidal i de Valenciano var professor i historisk geografi vid universitetet i Barcelona och 1889–1893 preses för Reial Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona och en framträdande representant för den katalanska litterära och kulturella rörelsen

som kallas *la Renaixença*. Lidforss hade uppenbarligen särskilt nära kontakt med Vidal och Barrios berättar hur Lidforss en dag sade till Vidal att han skulle åka tillbaka till Sverige och att han skulle komma och säga adjö om två veckor. När två veckor hade gått kom Lidforss tillbaka och berättade att han hade suttit på sin kammare och studerat katalanska och att han nu kunde tala språket. Det måste dock sägas att de brev som Lidforss skrev till sina kontakter i Katalonien alla är skrivna på spanska.

Lidforss underhöll en livlig kontakt med Katalonien länge efter sin resa. 1877 publicerar Lidforss en artikel med titeln *Nykatalansk vitterhet* i tidskriften *Framtiden* (Lidforss 1877: 543–559). Lidforss talar först om bygdemålslitteraturen och nämner den provensalska med Roumanille och Mistral, den på lågtyska med Reuter, nynorskan samt sicilianskan med Pitré.

Enligt Lidforss är Europas gamla kulturspråk inte längre lämpliga för att behandla yttringar av ett liv som inte harmonierar med den bokliga bildningen. Detta är dock inte fallet med den litteratur som uppblomstrat i Katalonien. Visserligen är kastiljanskan som Lidforss påpekar

> ett gammalt kulturspråk och dess litteratur, ännu till stor del outgiven, hör till de rikaste något land kan uppvisa, men det besitter ännu all önsklig ungdomsfriskhet. Allt vad som diktats och skrivits på katalanska skulle lika väl kunnat skrivas på kastiljanska.

Men det finns historiska och politiska skäl som förklarar det katalanska språkets ställning. Därefter följer en historisk redogörelse, där Lidforss särskilt framhåller att trots en nedgång efter medeltiden så bibehölls landets författning till tronföljdskriget då den avskaffades, och för detta blev den nye kungen Filip V aldrig förlåten. Lidforss nämner diktare som Aribau och Rubio i Ors (Lo Gayter de Llobregat) vilka inledde den nykatalanska litterära pånyttfödelsen. Han redogör sedan för återupprättandet av blomsterspelen, *Jocs florals*, enligt medeltida mönster. Lidforss framhåller att det nu kan sägas att det finns en katalansk press, katalanska skalder, katalanska prosatörer, samt en katalansk teater som lockar en utvald och talrik publik.

Historiska minnen utgör enligt Lidforss basen för denna vittra pånyttfödelse, och deras brännpunkt utgörs av den gamla strålande och ärorika aragonska kronans härlighet. ”Sättet att göra sig den tillgodo kan dock arta sig olika, därav två skolor, enligt den franske provensalisten Charles de

Tourtoulon, traditionalistiska och anti-traditionalistiska. Den senare behöver handling och strid. Under den litterära formen vill hon känna den moderna idén pulsera och om den framkallar det förflutna så är det för att stadga dess rätt i framtiden. Balaguer är denna skolas främste man. Balaguer beskrivs som en alltigenom hederlig person vars program omfattar frihet grundad på ordning och rätt grundad på plikt." Lidforss menar att Balaguers historiska dramer gör att han artar sig till sitt lands Shakespeare. Andra namn som Lidforss nämner är Francesc Pelay Briz och Francesc Maspons, som arbetat med folksånger och folksagor, samt givetvis Gayetà Vidal, vars intressen för folksederna låg helt i linje med Lidforss egna. Slutligen konstaterar Lidforss i sann idealistisk anda: ”Vi har i denna företeelse icke kunnat upptäcka annat den allvarligaste strävan hän mot det goda, sanna och sköna, därför värd all aktning och sympati och vi kunna för vår del ej annat än på det varmaste instämma i den önskan som uttalades för snart 300 år sedan av en vän till historikern Jeroni Pujades: Puix parla en català, Déu li'n don Glòria!" (Eftersom han talar katalanska, måtte Gud ge honom ära). Det förtjänar även att framhållas att denna artikel publicerades på katalanska i *tidskriften Lo Gay Saber* 1878 där dessutom en berättelse av folklivsforskaren Nils Gabriel Djurklou i katalansk översättning trycktes.

Det är belysande att jämföra med Theodor Hagbergs bok *Den provençalska vitterhetens återuppståndelse* som kom ut redan 1873. Resonemanget är snarlikt. Även här är det tal om en lysande forntid som provensalerna inte kan glömma, en tid då deras språk var de nyeuropeiska skaldernas modersmål. Hagberg nämner Roumanille som beslutat att ”åter bringa sitt glömda och föraktade modersmål till heders och att med naturfriska, men sedesamma sånger på detsamma ersätta de slagdängor, som med råa och ohöviska uttryck nu dödade blygsamheten i barnens öron". Han citerar även Jasmin: ”Lärda fransmän dömde för 300 år sedan språket till döden, men det lever ändå…" Men Mistrals språk liknar dock enligt Hagberg mer en *volgare illustre* och han tror inte på någon framtid för Mistrals företag. Den nationella känslan som driver dessa blommor måste skaffa sig motsvarande uttryck på alla andens övriga områden. Dessutom påpekar Hagberg att det är svårt att inse hur detta skulle kunna ske utan att den franska staten ånyo skulle splittras och att södra Frankrike skulle förenas med Katalonien. Detta tror visserligen inte Hagberg är en trolig utveckling, men han hänvisar till det tyranni som

Paris utövat över landsorten, det sedefördärv och den sociala upplösning som spridit sig därifrån. Detta förhållande berättigar Mistrals manliga sånger, men något politiskt syfte kan denna opposition mot Paris inte gärna ha. Hagberg påpekar att Frankrikes alltid påpasslige och förtänksamme fiende, Tyskland, inte har försummat att undersöka nejdens beskaffenhet, om den kunde erbjuda några fördelar vid ett anfall. Men visst skulle provensalskans över 10 miljoner talare kunna få använda sitt språk i undervisningen och i kyrkan. En ungdomlig friskhet och en sedlig anda har tillförts den blaserade franska vitterheten, och även om det provensalska språket skulle dö bort, så menar Hagberg att det har gjort en stor insats för att väcka folkets känslor för sedlighet inom familjen, lagbunden frihet inom samhället och tro på himmelska sanningar. Detta arv lämnat åt den franska vitterheten kommer att utgöra ett av den bortdöende provensalska vitterhetens skönaste minnen.

Lidforss ser däremot inte alls några liknande politiska eller moraliska problem i samlevnaden mellan det katalanska och det spanska. Detta blir särskilt tydligt i de brev som Lidforss skrev till Víctor Balaguer. Víctor Balaguer var en av den katalanska kulturella pånyttfödelsens främsta representanter. I sin *Historia de Cataluña y de la Corona de Aragón* förespråkar Balaguer en federal monarki och han går t.o.m. så långt som att hävda att det hade varit bättre om Aragonien hade blivit den dominerande parten vid bildandet av Spanien. Tanken att medelhavskulturen står för framsteg och frihet återkommer ofta hos Balaguer. 1884 grundades Biblioteca Museu Víctor Balaguer i staden Vilanova i La Geltrú söder om Barcelona och det är i dess arkiv som Lidforss brev finns bevarade. Det är oklart hur Lidforss kom i kontakt med Balaguer. I ett brev den 20 januari 1901 till Carl David af Wirsén meddelar han att Víctor Balaguer avlidit. Lidforss framhåller att han är hedersledamot av Balaguer-institutet, men han kände Balaguer dock inte personligen, vilket inte hindrar att denne hedrat Lidforss med en vänskap som visat sig på många sätt och vid många tillfällen. Om Balaguer säger Lidforss att han var ”… en i alla stycken hederlig människa”. Denna beundran går igen i breven. Så skriver Lidforss till Balaguer den 4 januari 1876 med anledning av att två av Lidforss barn avlidit under året:

> Bien sabe usted con motivo de tales perdidas el corazón está siempre más abierto a lo bueno y lo bello, y así creo haber apreciado con más intimidad

sus sublimes poesias y la fidelidad que muestra hacia la lema catalana: Patria Fides Amor. Dios bendiga a Espana a usted y a todos sus nobles hijos.

[Ni vet mycket väl att då man genomlevt sådana förluster så är ens hjärta alltid mer mottagligt för det goda och det vackra och således tror jag att jag i mitt inre har kunnat uppskatta era sublima dikter och den trohet ni visar det katalanska mottot: Fosterlandet, Troheten och Kärleken. Gud välsigne Spanien, er och alla dess ädla söner.]

Den 13 november 1878 skriver Lidforss angående den nykatalanska rörelsen:

Las simpatias que me ha merecido todo ese movimiento, especialmente usted como primer representante que ha llevado muy alto las barras de Cataluña, al par que sabido ser federal para unir y no para dividir, promover la libertad fundada en el orden y el derecho basado en el deber. Ojalá fuesen tan sesudos y comedidos todos los poetas y hombres políticos de mi querida España, y no tardaría mucho en recobrar su alta posición.

[Den sympati som i mitt tycke hela denna rörelse har förtjänat, särskilt ni själv såsom dess främste representant som har hållit Kataloniens fana mycket högt, som även visat sig kunna vara en federal enhet, inte för att splittra utan för att ena och för att främja den frihet som grundas på ordning och den rätt som grundas på plikten. Om blott alla diktare och politiker i mitt kära Spanien vore lika sansade och måttfulla, då skulle det inte dröja länge förrän Spanien återvann sin höga ställning.]

Den 3 maj 1894 skriver Lidforss om ett projekt att förse biblioteket som hör till Casa Museu Balaguer med en samling böcker på svenska. I ett brev skriver Lidforss:

Espero que el proyecto de mí ideado de establecer en la Biblioteca Museo Balaguer un compartimiento sueco y un punto céntrico por los que quieran ocuparse de nuestra lengua y literatura no tardará a verificarse de una manera que corresponde perfectamente a mis deseos.

[Jag hoppas att det inte kommer att dröja länge innan det av mig initierade projektet att i Balaguermuseet inrätta en svensk avdelning och ett centrum för dem som önskar ägna sig åt vårt språk och litteratur förverkligas helt och hållet enligt mina önskemål.]

I samma brev meddelar Lidforss även att han har 100 böcker till en grundplåt som de främsta förläggarna har givit som gåva. Det finns även böcker från Finland där, som Lidforss framhåller, de bildade klasserna fortfarande talar svenska. Balaguer har talat med en bekant som har ett skepp som ska anlöpa en svensk hamn. Det finns kanske människor som förlöjligar idén att ha svenska böcker i Spanien, men vi har en betydande litteratur och det är inte mer absurt för en svensk att studera spanska än för en spanjor att studera svenska. Lidforss framhåller att det också är fråga om att återgälda den tacksamhetsskuld som han har gentemot Balaguer för den stora godhet och ädla sinnelag denne visat honom. Böckerna avspeglar Lidforss smak och mycket riktigt finns både Runeberg och Topelius representerade, liksom August Blanche och Svenska folkvisor utgivna av E. G. Geijer och A. A. Afzelius. Lidforss översatte två pjäser av Balaguer, *Romeo och Julia* och *Hannibals död*, men de kom aldrig att sättas upp på någon svensk scen. Den sistnämnda publicerades dock i tidskriften *Ute och hemma* 1894. Inte heller den översättning av pjäsen *Terra Baixa* som gjorts på uppdrag av Dramaten kom att spelas, men Karl August Hagberg publicerar den dock i sin antologi *Modärna Trobadurer* som utkom 1917. Karin Monié framhåller att Lidforss själv menade att han egentligen aldrig velat ägna så mycket tid åt översättning av dramatik, hans arbetssätt tillät det inte: ”Jag är för samvetsgrann eller pedantisk eller hur man vill kalla det och arbetar för långsamt” skriver Lidforss till Dramatenchefen Gustaf Fredriksson. Onekligen ett självkritiskt omdöme av en som gjort en storartad översättningsbragd med två av världslitteraturens huvudverk, Dantes *Den gudomliga komedin* och Cervantes *Don Quijote*.

Som emeritus flyttade han till Stockholm, där han den 1 oktober 1901 blev medlem av Svenska Akademiens Nobelinstitut som specialist på fransk och spansk litteratur. Arbetet gav honom visst inflytande över det nyinstiftade Nobelpriset i litteratur, bland annat priset till José Echegaray och Frédéric Mistral 1904. Som expert på katalanska fick han en för honom säkert mycket välkommen uppgift, nämligen att under åren 1907–1910 skriva sakkunnigutlåtandena om Àngel Guimerà som då var föreslagen till Nobelpriset. För en detaljerad redogörelse för omständigheterna kring Guimeràs kandidatur till Nobelpriset hänvisas till Enric Gallén och Dan Nosell (2011). Det första utlåtandet 1907 är mycket omfattande och som

så ofta i den tidens anda framhålls de ”idealiska” aspekterna. Så skriver Lidforss att inte en rad i Guimeràs verk antyder att han velat göra det onda attraktivt och angenämt. Förutom att Guimerà uppfyller alla krav på att kunna utarbeta ett drama, har han särskilt ett stort hjärta som klappar för mänsklighetens högsta ideal. Enligt Lidforss är Guimerà säkerligen en av tidens främsta representanter för en högtidlig och ädel litteratur. Han citerar den engelske hispanisten Fitzmaurice-Kelly som menar att på senaste tiden har Echegaray visat sig underlägsen Guimerà som dramatiker.

Echegaray hade ju fått ett delat Nobelpris 1904 och då hade Lidforss skrivit utlåtandet. Lidforss uppfattning om Echegaray framgår av en artikel som Lidforss skrev 1902. Där framgår att Lidforss inte är särskilt entusiastisk, men ”kärnan i hans dramer är fullkomligt frisk och de präglas alltigenom av en verklig ädelhet i känslor och tänkesätt”. Lidforss hade säkert föredragit att Guimerà fått priset, men 1904 var Guimerà inte föreslagen. Även om Guimerà kan ha haft vissa utsikter att få priset fram till af Wirséns död 1912, stötte hans kandidatur därefter på ett allt större motstånd i Akademien. Som sakkunnig förefaller Lidforss ha varit helt samstämmig med af Wirsén. Ett bevis på detta är ett brev till Viktor Rydberg av den 23 november 1887 där Lidforss, apropå sin då 19-årige son Bengt, talar om ”den osunda och delvis rentav vämjeliga rörelsen bland ungdomen”. Dessbättre har Rydbergs dikter dock haft en välgörande inverkan på sonen, men till Lidforss stora förtret har sonen i alla fall af Wirsén som sin ”bête noire”.

Lidforss avled i Stockholm 1910. Enligt Karin Moiné ställs han i dödsrunorna i paritet med Carl August Hagberg, men här och var skymtar också en kvardröjande misstro mot den som inte rimmade *Den gudomliga komedin*. Lidforss dotter Hedvig Lidforss-Strömgren påminde sig om hur fadern under de sista dagarna i livet ofta tänkte på Spanien och Katalonien: ”Spanien fyllde tankarna i sjukbädden. Red han på en mulåsna genom Andalusien? Språkade han med sina kära katalanska vänner som i hans ungdom hade behandlat honom som jämlike? Vi fick aldrig veta det, men han anförtrodde sin hustru att – nu reste han till Spanien!”

Bibliografi

Icke tryckta källor:

Biblioteca Museu Balaguer

Kungliga biblioteket, brevskrivarregistret

Lunds universitetsbibliotek, Lidforsska papperen

Tryckta källor:

Barrios, Benet R., 1906: Catalanòfils. Edvard Lidfors [*sic*]. *El Poble Català* 73, 31-III-1906.

Beyer, Nils, 1968: *Bengt Lidforss*. Stockholm: Norstedts.

Comas i Güell, Montserrat, 2007: *La Biblioteca Museu Balaguer, un projecte nacional català*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat (Textos i Estudis de Cultura Catalana, 120).

Franzén, Olle, 1977–1979: *Svenskt biografiskt lexikon 22*. 697.

Gallén, Enric & Nosell, Dan, 2011: *Guimerà i el premi Nobel, història d'una candidatura*. Lleida: Punctum.

Geijerstam, Regina af, 1982: *El català a Escandinàvia, Estudis de llengua i literatura catalanes IV, El català a Europa i Amèrica*. Abadia de Montserrat.

Gille, Johan, 2015: Los lingüistas suecos y la Filología aragonesa. *Archivo de filología aragonesa* 71. 141–157.

Hagberg, Theodor, 1873: *Den provençaliska vitterhetens återuppståndelse i det nittonde århundradet*. Uppsala: Edqvist.

Hagberg, Karl August, 1917: *Modärna Trubadurer: Ur den nykatalanska diktningen i våra dagar*. Lund: Gleerups.

Labat, Jean-Baptiste, 1927: *Voyages du Père Labat en Espagne 1705–1706*. Paris: Editions Pierre Roger.

Lidforss, Edvard, 1860: *Tysk grammatik för elementarundervisningen*. Örebro.

Lidforss, Edvard, 1863: *Tyska läs- och skriföfningar för elementar-undervisningen*. Örebro.

Lidforss, Edvard, 1867: *Fransk språklära för elementar-undervisningen med inflickade läs- och skriföfningar*. Stockholm: Hæggström.

Lidforss, Edvard, 1871: El misterio de los Reyes Magos. *Jahrbuch für Romanische und Englische Literatur, XII/1*, 2 vols. Leipzig: F.A. Brockhaus.

Lidforss, Edvard, 1874: *I läroverksfrågan*. Lund: Gleerups förlag.

Lidforss, Edvard, 1877: Nykatalansk vitterhet. *Framtiden*. 543–559.

Lidforss, Edvard, 1882: Viktor Balaguer. *Ny illustrerad tidning*, 18.2. 65–66.

Lidforss, Edvard, 1895–1896: *Los cantares de Myo Cid*, 2 vols. Lund: Lunds universitet.

Lidforss, Edvard, 1902: José Echegaray som dramaturg. *Nordisk tidskrift för vetenskap, konst och industri*. 593–610.

Lidforss-Strömgren, Hedvig, 1926: Med prof. E. Lidforss i Dalarna – och i Spanien. *Hågkomster och livsintryck* 7. 220–228.

Michaëlsson, Karl, 1961: Les études provençales en Suède. *Actes et mémoires du II :e congrès international de langue et littérature du Midi 1958*. 257–261.

Moiné, Karin, u.å.: Edvard Lidforss, 1833–1910. I: *Svenskt översättarlexikon*. http://www.oversattarlexikon.se/artiklar/Edvard_Lidforss. [2017-10-15]

Sundell, Lars-Göran, 2002: Romansk brytpunkt – kring Jacob Theodor Hagberg. I: Bartning, Inge *et al.* (red.), *Mélanges publiés en hommage à Gunnel Engwall*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis, Romanica Stockholmiensia 20.

Sundell, Lars-Göran, 2011: Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur. *Årsbok*, Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. 45−66.

Sundell, Lars-Göran, 2015: Den tidiga romanistiken i Lund. *Annales Societatis Litterarum Humaniorum Regiae Upsaliensis*.

Svensén, Bo (red.), 2001: *Nobelpriset i litteratur: nomineringar och utlåtanden 1901–1950*. Stockholm: Norstedts.

Söhrman, Ingmar, 2000: Gothicism – the final flourish of a long history. I: *Encuentro Histórico España-Suecia (2000 : Uppsala): Relaciones entre España y Suecia desde mediados del siglo XVII hasta comienzos del XIX : simposio en Uppsala, 20-24 septiembre 2000 : actas = Spanish-Swedish relations from the mid seventeenth century to the early nineteenth century : symposium in Uppsala, 20-24 september 2000*. 187–199.

3. Italienskan vid Göteborgs högskola. En historik (1928–1954)

Ulla Åkerström

Ämnet italienska som undervisningsämne vid Göteborgs högskola, som lärosätet hette från starten 1891 fram till 1954 då det blev statligt universitet, har sin begynnelse i 1920-talet. Dessförinnan hade viss undervisning bedrivits av professorerna i romanska språk, först Johan Vising (1855–1942) som var professor från högskolans start fram till 1922, tillika högskolans rektor 1899–1909, sedan Hilding Kjellman (1885–1953) som innehade sin tjänst 1922–1935. Vising och Kjellman hade, som flertalet romanister på den tiden, franska som huvudämne, men i mindre omfattning kunde de också leda seminarieserier i italienska. På licentiatnivån i romanska språk skulle studenterna, som alltså enligt dagens synsätt var studenter i franska, också studera ytterligare ett romanskt språk, vilket vanligtvis var italienska eller spanska. Det gällde då i första hand det levande språket, och inte de historiska arbeten som annars var vanliga vid den tidens universitetsstudier i moderna språk (Lindberg & Nilsson 1996: 139–140). Det var dock uppsaliensaren Vilhelm Lundström (1869–1940), professor i klassiska språk vid Göteborgs högskola 1907–1936 och grundare av Föreningen för svenskhetens bevarande i utlandet (senare Sverigekontakt), och hans insatser som ledde till att studiet av italienskan vid högskolan fick sin egentliga start. Lundström hade redan gjort åtta resor till Italien när han 1909 fick tillstånd av Göteborgs högskolas styrelse att förlägga hälften av vårterminens latinundervisning till Rom, under förutsättning att det inte skulle medföra några extra kostnader för högskolan.[14] Tack vare stipendier och förtjänster från avgiftsbelagda föreläsningar kunde resan finansieras. Med på resan var en grupp studenter, som också fått gratislektioner i italienska av Ebba Atterbom (1868–1961). I Rom anslöt sig Sophie Carlander (1883–1960) och Henrik (1835–1915) och Anna Ahrenberg (1861–1948) med flera till gruppen (Lundström, 1910: XVIII). Just den sistnämnda kom senare att få en avgörande betydelse för ämnet italienska vid Göteborgs högskola. Att

14 En detaljerad redogörelse för resan gjordes senare av Vilhelm Lundström i högskolans årsskrift (Lundström 1910). Resan har också beskrivits av Axel W. Persson i *Ord och bild* 1940 och av Harry Armini (senare sekreterare i Föreningen) i *Sverige-Italien* 1944.

Lundström var professor i latin och att många av personerna som intresserade sig för italienska i kretsen kring honom, visar att det fanns starka band mellan ämnena latin och italienska (om Lundström, se också Blennow & Whitling 2011 samt Blennow 2015).

Den 12 mars 1925 bildades på Restaurang Gamle Port[15] i Göteborg Svensk-italienska föreningen av eldsjälen Lundström, efter ett upprop som hade skickats ut till ett 40-tal personer runt om i Sverige och undertecknats av 39 personer, bland vilka återfanns Anna Ahrenberg, Ebba Atterbom, Harry Armini (1885–1957), Axel Boëthius (1889–1969), skeppsredare Dan Broström (1879–1925) och disponent John James (Jimmy) Gibson (1858–1932).[16] Föreningen skulle arrangera vetenskapliga och populära föredrag i arkeologi, historia, litteratur och musik och ordförande blev Vilhelm Lundström själv, sekreterare Harry Armini, vice sekreterare Ebba Atterbom och kassaförvaltare Anna Ahrenberg. Till det första konstituerande sammanträdet hade Paolo Emilio Pavolini (1864–1942) bjudits in och han höll ett föredrag om vaggvisor och barnsånger. Pavolini var professor i sanskrit vid universitetet i Florens och far till den kände fascisten Alessandro Pavolini (1903–1945), kulturminister under åren 1939–1943. Föreningen startade tidskriften *Sverige-Italien*, som utkom 1927–1933 samt 1944–1949.[17] I det första numret skrev Lundström en artikel i både en svensk och en italiensk version med titeln ”Italienska universitetslektorat i Sverige, svenska i Italien!” / ”Cattedre («lettori») d'italiano in Svezia, di svedese in Italia!”, i vilken han lade fram förslaget att skapa ett svenskt lektorat i Italien och ett italienskt i Sverige. Lundström inleder artikeln med att konstatera att han under årtionden arbetat för att upprätta lektorat i svenska vid utländska universitet och verkat för undervisning vid svenska universitet ”i sådana nationers språk, som utav ena eller andra orsaken äro av betydelse för vår egen kultur och kulturutbytet med utlandet”. Att ett sådant utbyte inte kommit till stånd med Italien ser Lundström som plågsamt:

---

15 Restaurangen inrättades 1918 och låg på Östra Larmgatan 18 i närheten av Kungsportsplatsen. Den stängdes 2015.

16 Hela listan finns i nr 1 av *Sverige-Italien*, 1-2.

17 År 1927 gavs häfte 1 och häfte 2-3 ut. 1928 publicerades häfte 1-2 samt häfte 3-4. 1933 publicerades häfte 1-2 i det som på omslaget benämns årgång III. Nya nummer, ett vardera året, gavs ut 1944, 1945 och 1949.

> Det har under alla dessa år varit för mig en källa till sorg, att just med Italien icke något utbyte i detta avseende kunnat skapas och att i den stund, som är, det varken finnes något italienskt lektorat vid någon svensk högskola, ej heller något svenskt sådant vid något enda italienskt universitet. (Lundström 1927: 14)

Därefter påpekar Lundström franskans dominans på skolschemat och på de svenska lärosätena och hur undervisningen i romanska språk därför har en så stark inriktning mot det franska språket. Detta är dock inget som Lundström är nöjd med:

> Så småningom borde det dock bliva klart för oss här i Sverige att bland de romanska länderna Italien har den största utsikten att bli framtidens land i kulturellt, politiskt och ekonomiskt avseende och att det därför är för oss av den största vikt, att en ingående kunskap om Italien förvärvas av ett icke alltför litet antal bland vår bildade svenska allmänhet. (Lundström 1927: 14)

Och så konstaterar Lundström med ett fortfarande gångbart argument hur viktig språkundervisning är, och att vägen till en verklig kunskap om ett folk och ett land endast går genom dess språk. Detta kan tyckas självklart, men det är faktiskt så att det i språkdebatten också idag ett sekel senare ständigt behöver påminnas om saken. Lundström påpekar vidare hur viktigt kulturutbytet är och att det vilar på ömsesidighet. Han menar att kunskaperna om Italien i Sverige är större än de i Italien om Sverige, något som behöver åtgärdas. Han räknar upp prestigefyllda universitet i Europa där det undervisas i svenska och hur Italien nästan är den "enda stora kulturstat" som inte har svenska i sitt utbud. Förslaget Vilhelm Lundström lägger fram handlar alltså inte bara om att italienskan bör ges som undervisningsämne i Sverige, utan bygger på idén om ömsesidighet och kulturutbyte mellan de två länderna, som han ser som rika kulturnationer som har mycket att ge varandra. Lundströms artikel är säkerligen inte ett hugskott, utan ser ut att vara del i en större plan för att få igång undervisning på högre nivå i italienska i Sverige. Han nämner i artikeln en "försöksverksamhet" som bestått i att professorn i romanska språk samt en "svensk dam, som fullt behärskar italienska och har lång erfarenhet som lärarinna däri" (Ebba Atterbom) har lett en övningkurs i italienska som lockade studenter också från andra ämnen än

romanska språk. Dessa kurser innebar alltså startskottet till undervisningen i italienska, vilken dock inte kunde starta ordentligt förrän Anna Ahrenberg ingrep med en stor donation till Göteborgs högskola.

Anna Ahrenberg är idag mest känd för sina donationer (Fritz 2007: 23–37). Hon var född 1861 i Göteborg, utbildade sig till musiklärare och gifte sig för den tiden sent, vid 39 års ålder år 1900, med den förmögne grosshandlaren och riksdagsledamoten Henrik Ahrenberg (1835–1915) (Fritz 2007: 39–51). De fick inga barn. I Henriks testamente, som sörjde väl för änkans ekonomiska trygghet, fanns även instruktioner om en mängd donationer. Efter makens bortgång bodde Anna Ahrenberg kvar i deras bostad på Föreningsgatan 10 fram till sin egen död 1948. Bland de sällskapsdamer hon hade var två stycken italienskor. Hur hennes intresse för Italien och det italienska språket uppkom är inte känt, men hon berättade i en intervju i Svenska Dagbladet 1934 att hon reste till landet första gången 1898. Därefter åkte hon dit varje år:

> – En à två gånger om året har jag i trettiosex års tid rest till Italien […]. Men nu orkar jag inte strapatsera så som förr, utan får inskränka mig att resa till Florens och Rom. (Tenace 1934: 12)

Hon var i Italien en välkänd gäst i de fina salongerna och hade också fått audiens hos Mussolini en gång:

> Fru Ahrenberg är som vanligt under sin romvistelse gäst hos excellensen i justitiedepartementet, Seganti di Sarsena, och tack vare sitt umgänge med ministrar, hertigar och lärda får hon träffa många intressanta personligheter. Den audiens Mussolini beviljat henne kommer främst bland hennes upplevelser. Trots sina sjuttiotre år sätter sig den gamla damen självmant på skolbänken varje dag mellan tio och elva för att uppehålla sina kunskaper i det italienska språket, som hon älskar. Men klockan tre är hon färdig för visiter och mottagningar. (Tenace 1934: 12)

Som redan omtalats befann Anna Ahrenberg sig i Rom 1909 när Vilhelm Lundström kom dit med sina studenter. Det kan antas att Ahrenberg och Lundström redan kände varandra och att det gemensamma intresset för Italien hade odlats i flera år när Lundström tog initiativet till att bilda Svensk-italienska föreningen 1925 med Anna Ahrenberg som skattmästare. Den 16 februari 1928 kom det stora tillkännagivandet att Anna Ahrenberg

hade gjort en donation på 25 000 kronor (motsvarande cirka 690 000 kronor i penningvärdet år 2017 enligt Statistiska Centralbyråns prisomräknare), som skulle användas till avlönande under tre läsår av ett lektorat i svenska språket vid ett italienskt universitet och ett lektorat i italienska språket vid Göteborgs högskola.[18] Det stod alltså klart från början att lektoratet i Sverige var kopplat till det svenska lektoratet i Italien. Till summan lades senare samma månad 4000 kronor donerade av en anonym givare.

Tack vare denna Anna Ahrenbergs första donation, kunde så den förste lektorn i italienska anställas. I Göteborgs högskolas årsredogörelse 1928–1929 berättar rektor Otto Sylwan att dr Ercole Reggio blivit förordnad som lektor i italienska (Sylwan 1929: 13). Om Reggio finns inte många uppgifter. Han föddes 1895 och skall ha varit elev till den berömda filosofen Giovanni Gentile (Quintana Pareja 2015: 112). 1927 skrev Reggio den åtta sidor långa skriften *Fascismo e tradizione*, om den fascistiska rörelsens förhållande till den nationalistiska kulturtraditionen. I Göteborg lärde han känna Ramón Iglesia Parga (1905–1948), lektor i spanska i vid Handelshögskolan och Göteborgs högskola 1928–1930. De tycks ha umgåtts mycket och haft många politiska diskussioner. I boken *Europa barbara. Ritratti e moralità*, en samling essäer publicerad 1937, berättar Reggio om hur han, Ramón Iglesia Parga och en ung engelsman som studerat i Oxford, bildat en trio som de kallade ”il Circolo degli Spaesati” (de desorienterades klubb) (Reggio 1937: 235–236). Namnet på deras lilla grupp antyder att de tre inte hade så lätt att känna sig hemma i Göteborg.

Vad gäller Reggios undervisning i italienska läsåret 1928–1929, kretsade den kring klassiska moment inom italianistiken såsom litterära figurer och motiv i det samtida Italien, Dante och hans tid samt studier i Alessandro Manzonis *De trolovade*, en oundgänglig klassiker för den moderna italienskan (Sylwan 1929: 25). Läsåret därpå, 1929–1930, ledde professor Hilding Kjellman en nybörjarkurs i italienska och Ercole Reggio meddelade, förutom elementärkunskaper, undervisning om Leopardi, Tasso, Manzoni och Dante (Sylwan 1930: 26). Läsåret 1930–1931 ledde Kjellman den språkhistoriska kursen ”*Den italienska konsonantläran*, ensk. förel. 1 t. i veckan under v. t.”, medan Reggio fortsatte med sina praktiska övningar, studier av Dante, Leopardi, renässansens episka lyrik, men också mer moderna författare som

18 *Sverige-Italien*, häfte 1-2 1928, 33.

Alfredo Panzini, i det här fallet hans roman *Santippe* från 1913 (Sylwan 1931: 29).

Det viktigaste som inträffade 1931, var Anna Ahrenbergs nästa stora donation som lade grunden till ”Anna Ahrenbergs Italienska Lektorsfond”, en viktig milstolpe för ämnet som säkrades vid högskolan. Datumet för donationen var valt som minne av hennes egen 70-årsdag den 3 februari. I donationsbrevet gavs noggranna instruktioner om hur donationen skulle användas. Främst skulle den finansiera en lektor i italienska, men det lämnades också en öppning åt alternativa användningar vid sidan av huvudändamålet, nämligen ”för inköp av litteratur” samt ”för andra åtgärder ägnade att gagna studiet av Italiens språk och odling vid Göteborgs Högskola” (Sylwan 1931: 5).[19] Anna Ahrenbergs donation kom att bli en garanti för italienskans existens under många år framåt.

Läsåret 1931–1932 bjöd på två nyheter. Sinologen Bernhard Karlgren (1889–1978) utsågs till rektor och Ercole Reggio lämnade lektoratet i italienska och ersattes av Salvatore Sibilia (1890–1969). Sibilia hade dubbla universitetsexamina: den ena i franska språket och litteraturen erhållen i Grenoble i Frankrike, och den andra i juridik erövrad vid universitet i Rom ”La Sapienza”.[20] Han inledde sedan sin karriär som journalist och 1919 deltog han tillsammans med Gabriele d'Annunzio i marschen mot Ronchi som var starten till ockupationen av Fiume. Han berättar om detta i boken *La marcia di Ronchi* (1933). Sibilia ägnade sig sedan åt undervisning och att sprida italiensk kultur i utlandet. Redan innan han kom till Göteborg som lärare i italienska hade han publicerat flera böcker. Under sin tid i Göteborg skrev han flitigt om Sverige i italiensk press (*DN* 1934). Han fortsatte sin rika produktion under åren i Sverige och senare när han gick vidare med sin gärning i andra länder, bland annat vid de italienska kulturinstituten i Bukarest och i Dubrovnik.

Under höstterminen 1931 och vårterminen 1932 var också Ebba Atterbom anställd som biträdande lärare och hon ledde då en elementär kurs i italienska (Karlgren 1932: 5). Ebba Atterbom förtjänar att presenteras närmare. Hon var sondotter till den berömde skalden P. D. A. Atterbom.

19 Donationsbrevet i original finns bevarat på Landsarkivet i Göteborg. Hela brevet finns återgivet i Sylwan 1931.

20 http://www.ciociariaturismo.it/it/la-ciociaria/figli-illustri/altri-personaggi/13564-salvatore-sibilia-anagni.html (hämtad 2017-10-05)

Farfar Atterbom var en känd Italia-romantiker och intresset verkar ha förts över till barnbarnet, som vistades under 1890-talet flera år i Italien, främst i Florens. Hon gjorde också många resor till landet, varav flera tillsammans med Sophie Elkan (1853–1921) och som ledsagarinna åt unga kvinnliga Italienresenärer. Atterbom var en uppskattad lärarinna och hon översatte och bearbetade den klassiska läroboken *100 lektioner i italienska* av danskarna Aase och Kurt Kirchheiner. Hon var verkade också som översättare.[21]

Under läsåren 1932–36 var alltså Salvatore Sibilia lektor i italienska. Han förde med sig en viss förändring av kursinnehållet, med en tydlig inriktning mot den praktiska användningen av språket och läsning av moderna författare som Alfredo Panzini och Luigi Pirandello. Dante, Tasso och Leopardi fick stå över. Dessutom förekom samarbete med ämnet konsthistoria och offentliga föreläsningar om det intellektuella, konstnärliga och litterära Italien från 1870, liksom en föreläsningsserie om italienska landskap med bildvisning som förmodligen riktade sig såväl till intresserade personer från andra ämnen som till den bildade allmänheten (Karlgren 1933: 32). I rektor Karlgrens årsredogörelse framgår också att den berömde professor Bruno Migliorini (1896–1975), på Lärarerådets inbjudan och på bekostnad av Svensk-italienska föreningen, den 13 mars 1933 höll ett föredrag om italienskans bidrag till det europeiska ordförrådet. Under läsåret 1933–1934 fortsatte lektor Sibilia med sina praktiska övningar. Han höll en offentlig föreläsning om 1500-talsepikern Ludovico Ariosto. Dessutom studerades tre moderna författare: Massimo Bontempelli, Cesare Giulio Viola samt Marino Moretti. Sibilia hade alltså mycket undervisning i modern italiensk litteratur, vilket också återspeglas i den offentliga föreläsningsserien han höll om Pascoli, d'Annunzio och övergången till den moderna litteraturen (Karlgren 1934: 31). Sibilia var också själv modern på det sättet, att han använde sig av bildvisning under sina föreläsningar.

Läsåret 1934–1935 fortsatte Sibilia med språkövningarna och presenterade nya ämnen för sina offentliga föreläsningar. I undervisningen ingick läsning av Gabriele d'Annunzio och Giuseppe Zucca, en modern humorist som var aktiv inom filmbranschen. De offentliga föreläsningarna riktade in

21 Angående Atterboms översättargärning hänvisas till Gunnel Furulands artikel i den digitala tjänsten Svenskt översättarlexikon. http://www.oversattarlexikon.se/artiklar/Ebba_Atterbom (hämtad 2016-12-24).

sig på olika konstyttringar i den nybildade staten Italien. Helt bundet till samtiden var dock inte utbudet, vilket föreläsningarna om ”Mansporträtt i 1400- och 1500-talens konst” med bildvisning, visar (Karlgren 1935: 33).

Under Salvatore Sibilias sista hela läsår vid Göteborgs högskola, 1935–1936, kompletterades hans undervisning i italienska med föreläsningar om Dantes *Inferno* hållna av Karl Michaëlsson (1890–1961) (Karlgren 1936: 31). Michaëlsson var docent i romanska språk vid Göteborgs högskola från 1930 till 1937, då han blev professor. Sibilias undervisning detta hans sista läsår i Göteborg omfattade nybörjarkursen och kursen för ”mera försigkomna” där Ugo Foscolo, Salvator Gotta och en antologi studerades. Han höll också föreläsningar i litteratur. Under detta år i Göteborg uppehöll sig Sibilia alltså vid moderna författare samt 1800-talsklassikern Giacomo Leopardi. Vilket också framgår i årsredogörelsen, skrev Sibilia flera texter om Sverige i italienska tidskrifter och tidningar (Karlgren 1936: 41) och han gav 1936 ut boken *La Svezia dai vikinghi a Greta Garbo (storia, costumi, arte)* (Sverige från vikingarna till Greta Garbo, historia, seder, konst), ett 360 sidor omfattande verk med flera illustrationer. Sibilia rapporterade också om sin tid i Göteborg i den korta skriften *Quattro anni e mezzo di lettorato italiano e di propaganda culturale italiana nei paesi scandinavi* (Fyra och ett halvt år av italienskt lektorat och av italiensk kulturell propaganda i de skandinaviska länderna) från 1936.

1936 blev Curt Weibull (1886–1991) ny rektor vid Göteborgs högskola och i årsredogörelsen tackar han Sibilia för dennes insatser. I samma årsredogörelse nämns också namnet på den nya lektorn i italienska, som anställdes från och med vårterminen 1937: Carlo Diano (1902–1978). Diano var grecist, filolog och filosof (Citati 1993). Han hade skrivit sin doktorsavhandling om Giacomo Leopardi. Han undervisade vid olika gymnasier innan han kom till Skandinavien som lektor, där han först var lektor vid Lunds universitet från oktober 1933 till maj 1939 (*Lunds universitets matrikel 1939* 1940: 74). Han utförde också viss undervisning vid Köpenhamns universitet under den här tiden, innan han kom till Göteborg.[22] Med

22 Carlo Diano ryckte in som ersättare vid Köpenhamns universitet för Dr. Guido Vitaletti under läsåret 1935–1936 som var gästföreläsare men fått förhinder. Påföljande läsår, 1936–1937, var Diano själv inbjuden gästföreläsare. *Aarbog for Københavns universitet, kommunitetet og den polytekniske læreanstalt 1935–36*, J. H. Schultz A/S, København 1939, 13 samt *Aarbog for Københavns universitet, kommunitetet og den polytekniske læreanstalt 1936–37*, J. H. Schultz A/S, København 1943, 67.

Diano ser vi en tillbakagång till studiet av den äldre italienska litteraturen, i det här fallet Dante och Petrarca. Det förvånar föga, med tanke på Dianos intresseinriktning mot äldre litteratur.

1939 förstärkte Anna Ahrenberg kapitalet i den tidigare upprättade italienska lektorsfonden genom en ny donation. Det framgår i högskolans årsredogörelse att pengarna inte riktigt räckt till under årens lopp och att hon därför också tidigare skjutit till ytterligare medel (Weibull 1939: 10). Under läsåret meddelade Carlo Diano språkundervisning och inom litteraturen ledde han en föreläsningsserie om Dante. Han höll också offentliga föreläsningar om Foscolo och samtida italiensk poesi. Vid den här tiden börjar nu en struktur utkristalliseras som påminner om senare tiders strikta uppdelningar i kurser, med en progressiv studiegång som omfattar nybörjarkurs, fortsättningskurs och högre kurs. Vi har redan sett hur nybörjarundervisning har meddelats också av tidigare lektorer samt av Ebba Atterbom.

Läsåret 1939–1940 tog sig francesisten Karl Michaëlsson, sedan 1937 professor i romanska språk, åter an viss undervisning rörande äldre italienska (Weibull 1940: 26). Carlo Diano fortsatte med den rena språkundervisningen, där också läsning av Pascoli och Dante ingick. Vårterminen 1940 var den sista för Carlo Diano vid Göteborgs högskola. När han kom tillbaka till Italien blev han så småningom professor i grekisk litteratur vid universitetet i Padua, där han blev kvar ända till sin död 1974.

Carlo Diano ersattes av Mario Gabrieli (1915–2008), som också var verksam vid Lunds universitet. Under läsåret 1940–1941 undervisade tre lärare i italienska vid Göteborgs högskola. Professor Karl Michaëlsson höll i ”Valda uppgifter i äldre och nyare italiensk språkvetenskap”, seminarieövningar 24 timmar under höstterminen och vårterminen, Ebba Atterbom höll en nybörjarkurs under läsåret, tre timmar i veckan höstterminen och vårterminen, och dr Mario Gabrieli meddelade undervisning i italienska språket och litteraturen, med en föreläsningsserie om Machiavellis politiska tänkande (Weibull 1941: 27).

Följande läsår, 1941–1942, innebar ingen undervisning i italienska för Michaëlsson, medan Atterbom fortsatte med sina nybörjarkurser och Mario Gabrielis undervisning omfattade fortsättningskursen och föreläsningar i temat ”Il risorgimento d’Italia nelle «Ricordanze» di Luigi Settembrini”, det vill säga ”Italiens enande i «Minnen» av Luigi Settembrini” (Weibull 1942:

31). Inte heller läsåret 1942–1943 innehöll några överraskningar. Atterbom och Gabrieli undervisade som tidigare, med en variation i Gabrielis föreläsningsserie, vilken nu handlade om Pirandellos pjäser. Att notera dessa år är att Mario Gabrieli i årsredogörelsen inte omnämns som lektor, utan som doktor, även om rektor Curt Weibull kallar det ”lektorsundervisning” (Weibull 1943: 5). I högskolans lärarmatrikel 1916–1941 omnämns han som e. o. lärare och från och med läsåret 1943–1944 som lektor. Undervisningen såg ut som tidigare, med Atterbom och Gabrieli. Föreläsningarna i italiensk litteratur handlade om Dantes komedi. Detsamma gällde läsåret 1944–1945, då föreläsningarna om Dante fortsatte och utökades med föreläsningar om ”Alessandro Manzoni e il romanzo storico italiano”, alltså om Manzoni och den italienska historiska romanen. Det blev Mario Gabrielis sista läsår vid Göteborgs högskola. Han blev senare professor i nordiska språk och litteraturer vid Neapels universitet ”L'Orientale”. Han översatte nordisk litteratur och skrev många böcker, varav den mest kända förmodligen är hans normerande skandinaviska litteraturhistoria som gavs ut första gången 1958 och sedan i omarbetad version 1969 med titeln *Le letterature della Scandinavia. Danese, norvegese, svedese, islandese*.

1946 blev Axel Boëthius ny rektor för Göteborgs högskola. Då hade redan den nye lektorn i italienska börjat, Carlo Berengario Gerola (1908–1953). Han började läsåret 1945–1946. Gerola var född i Verona och doktorerade i Florens 1929 på en avhandling om ortsnamn i kommunen Miola di Piné i Trentino och fortsatte sedan med indoeuropeisk lingvistisk och toponomastik, för att sedan arbeta med detta på olika lärosäten.[23] 1940 blev han lektor i italienska vid universitetet i Köpenhamn.[24] Han kom till Göteborg 1945 och blev lektor i italienska vid Göteborgs högskola, där han stannade fram till 1951.[25]

Gerolas undervisning under det första läsåret omfattade översättning till italienska, praktiska övningar samt språkhistoria och analys av italiensk text.

23 http://www.studitrentini.it/Dbst/gerola_b.html (hämtad 2017-10-05)

24 ”Under 9. Februar 1940 godkendte Univervisningsministeriet overfor Udenrigsministeriet efter Indstilling fra Universitetet, at den italienske Regerings Tilbud om Beskikkelse af Professor Carlo Berengario Gerola som italiensk Lektor ved Københavns Universitet blev modtaget, saaledes at han blev adjungeret Professorerne i romansk Sprog og Litteratur (J. Nr. 397/39).” *Aarbog for Københavns universitet, kommunitetet og den polytekniske læreanstalt*, J. H. Schultz A/S, København 1940, 18.

25 *Il Dizionario biografico degli storici trentini*, Società di studi trentini di scienze storiche, http://www.studitrentini.it/Dbst/gerola_b.html (hämtad 2017-01-02)

Det är inte känt hur mycket svenska han kunde, men det faktum att han gav en kurs i översättning tyder på att han hade kännedom om språket, möjligtvis via danskan. I fråga om litteratur, höll han föreläsningar om Giosue Carducci. 1946 publicerade Gerola en artikel om ortsnamnsforskning på svenska i tidskriften *Ord och bild*, ”Vad de italienska stadsnamnen gömma av Italiens historia och kultur”. Följande läsår fortsatte textstudierna, kompletterade med en nybörjarkurs och 1900-talslitteratur (Boëthius 1947: 32). Gerola förde in lexikologi och ordbildning i undervisningen, något som tidigare inte förekommit på samma sätt. Läsåret 1947–1948 kom att innehålla än mer lingvistiska inslag, där såväl det moderna 1900-talsspråket studerades, som fornitalienskan med utgångspunkt i Dantes komedi (Boëthius 1949: 38). Inom litteraturen ägnades, förutom studiet av 1900-talsromanen, också uppmärksamhet åt litteraturen från 1200-talet, det vill säga när det italienska språkets hade sitt ursprung. Det rimmade säkerligen väl med Gerolas språkhistoriska intressen.

I årsredogörelsen för läsåret 1948–1949 meddelar rektor Axel Boëthius att Anna Ahrenberg gått bort. Minnet av hennes betydelse för italienskan var fortfarande levande vid högskolan.

Boëthius påminde om hennes och maken Henriks frikostiga donationer gällande italienskan:

> Den 27 sept. 1948 avled fru Anna Ahrenberg. Hon och hennes man, grosshandlaren Henrik Ahrenberg, tillhörde den krets, som från högskolans första decennier omgivit densamma med stödjande och varm välvilja. För Anna Ahrenberg var det framför allt vänskapen med professor Vilhelm Lundström och hans kurs i Rom vårterminen 1909, i vilken hon och hennes man deltogo, som väckte hennes intresse för högskolan. Hennes kärlek till Italien gjorde det naturligt för henne att i första hand inskrida till förmån för den italienska undervisningen och grunda det italienska lektoratet vid Göteborgs högskola, liksom även dess motsvarighet, det svenska lektoratet vid universitet i Rom. Hennes insatser begränsades emellertid ej därtill. (Boëthius 1949: 3–4)

Under detta läsår, 1948–1949, hölls under professor Karl Michaëlssons ledning en seminarieserie under rubriken ”romansk språkforskning”, två timmar varannan vecka under såväl höstterminen som vårterminen. Under dessa övningar ”ha avhandlingar och uppsatser diskuterats, varvid bl. a.

medverkat professorerna A. Duraffour, Grenoble, och G. Serra, Cagliari, samt direktören för franska institutet i Stockholm R. Lacombe" (Boëthius 1949: 42). Vid något tillfälle har alltså Giandomenico Serra (1885–1958), professor i glottologi vid universitetet i Cagliari och senare Neapel, deltagit i denna seminarieserie. Man kan gissa att det blev ett lyckosamt deltagande, eftersom professor Serra det året bidrog med en artikel i högskolans årskrift 1949, "La tradizione latina e greco-latina nell'onomastica medioevale italiana" (Den latinska och grekisk-latinska traditionen i den italienska medeltidsonomastiken). Det är troligt att lektor Gerola var inblandad i inbjudan till professor Serra. Själv meddelade han undervisning under läsåret som omfattade inte bara rena språkkurser som fornitalienska och föreläsningar om Dante och Petrarca, utan också mycket modern text som den på den tiden populära romanen av Ennio Flaiano *Tempo di uccidere* (Tid att döda) från 1947, den allra första vinnaren av det prestigefyllda *Premio Strega* samma år. Också texterna i antologin *Cento anni* (Hundra år) med undertiteln *Pagine di prosa e poesia scelte* (Utvalda sidor på prosa och poesi) av Giovanni G Arista, visar att Gerola, trots sin språkhistoriska inriktning, inte var främmande för att undervisa om modern litteratur; boken innehåller ett rikt urval texter från Alessandro Manzoni till Elio Vittorini. Detta år bidrog Gerola också med en artikel till en festskrift åt rektor Axel Boëthius, som 1949 fyllde 60 år. Artikeln hade titeln "Appunti per la storia della espressione «il dolce far niente»", och handlade om historiken kring uttrycket «il dolce far niente» («den behagliga sysslolösheten»).[26] Festskriften utgavs av Svensk-italienska föreningen som ett särskilt nummer i tidskriften *Sverige-Italien*, numera med undertiteln *Vilhelm Lundströms tidskrift*. Också professor Karl Michaëlsson bidrog med en artikel om den moderna italienskan.[27]

Under läsåret 1949–1950 höll professor Michaëlsson två seminarieövningar under höstterminen i ämnet *Italiensk personnamnshistoria* (Boëthius 1950: 38). Lektor Gerola undervisade i diverse språkfärdighetskurser. Inom litteraturen låg tyngdpunkten på äldre litteratur, med Boccaccio samt litteratur från 1400-talet. Läsningen av Dante tycks ha haft en lingvistisk inriktning (Boëthius 1950: 39). På grund av sjukdom blev Gerola tvungen att lämna

26 *Sverige-Italien. Vilhelm Lundströms tidskrift utgiven av Svensk-italienska föreningen*, Göteborg 1949, 31–47.
27 *Idem*, 119–128.

Sverige och resa hem till Italien 1951, innan hans förordnande nått sitt slut. Han gick sedan bort redan 1953, endast 45 år gammal. Som vikarie för Gerola kallades doktor Adamaria Terziani in för att sköta undervisningen i italienska från 1 november och till läsårets slut (Boëthius 1952: 12).

Adamaria Terziani var född 1921 och uppvuxen i Rom. Hon hade studerat svenska i Rom och skrivit sin avhandling om Tegnér för den svenske lektorn där. Under 1947 var hon i Uppsala för ett halvårs stipendium från Svenska institutet (SvD 1947: 12). Hon hade också studerat litteratur i Stockholm (SvD 1948: 18). När hon kom till Göteborg hade hon bakom sig en översättning till italienska från 1945 av Hjalmar Bergmans *Markurells i Wadköping* och av Selma Lagerlöfs *Kejsarn av Portugallien* från 1946. Under detta hennes första läsår som t.f. lektor vid Göteborgs högskola omfattade Terzianis undervisning en kurs om samtida italienska författare, samt läsning och förklaring av texter av Goldoni och Pirandello. Hon ledde också praktiska övningar, konversationsövningar och en kurs i italiensk grammatik (Boëthius 1952: 43). Det är tydligt att lektorernas preferenser påverkade utbudet i undervisningen. Terziani hade föga eller inget av den språkhistoriska inriktning som karaktäriserade Gerolas undervisning. Nästa läsår, 1951–1952, stod det klart att Gerola inte kunde återuppta sin tjänstgöring och Göteborgs högskolas nya rektor Hjalmar Frisk, som tillträdde 1951, tackade honom i årsredogörelsen:

> Lektorn i italienska språket Berengario Gerola har, sedan han förklarat sig av hälsoskäl förhindrad att vidare tjänstgöra vid högskolan, under hösten 1951 entledigats från sin lektorsbefattning. Under sin sexåriga verksamhet vid högskolan var han i hög grad uppskattad både för undervisningsskicklighet och för personliga egenskaper, och högskolan uttalar sitt tack för det värdefulla arbete han här nedlagt. (Frisk 1953: 6)

Adamaria Terziani fortsatte under läsåret att undervisa med titeln t. f. lektor. Hon ledde läsningen av *Gente in Aspromonte* (1931) av Corrado Alvaro, översättning till italienska, praktiska övningar, konversation och läsning av enklare texter, grammatik och övningar, 1800-talslitteratur samt en kurs om italienska traditioner och vardagsliv (Frisk 1953: 42). Som vi ser bestod stora delar av undervisningen av olika språkliga övningar. Föreläsningarna

om olika aspekter av traditioner och vardagsliv i Italien under vårterminen kan ha varit en föregångare till senare läsårs realiakurser.

I årsredogörelsen för läsåret 1952–53 meddelade rektor Frisk att ”Kanslern förordnat Dottore in Lettere Ada Maria Terziani att under vakans å lektoratet i italienska språket uppehålla detta lektorat under läsåret” (Frisk 1954: 8). Undervisningen som Terziani gav liknade föregående läsårs, med tillägget av läsning av noveller ur Boccaccios *Decamerone* och en föreläsningsserie om italiensk litteratur från mitten av 1800-talet till början av 1900-talet (Frisk 1954: 46).

1954 utkom den sista årsskriften för Göteborgs högskola. Detta år förstatligades lärosätet och omvandlades till Göteborgs universitet. Det var inte bara fråga om ett namnbyte. Göteborgs högskola hade varit en relativt liten och överblickbar enhet, medan Göteborgs universitet under följande decennier växte och blev en omfångsrik verksamhet, såväl i fråga om antal studenter och lärare som till den geografiska expansionen (Lindberg & Nilsson 1996: 8). Adamaria Terziani blev kvar som lektor i italienska fram till 1960, då tjänsten övertogs av Salvatore Rotta (1926–2001), som innehade den i sex år. Rotta blev sedermera professor vid universiteten i Pisa och Genua. Under åren 1966–1970 var Federico Albano Leoni (f. 1941) utländsk lektor. Han blev sedan professor vid universitetet *L'Orientale* i Neapel och universitet *La Sapienza* i Rom. 1970 tillträdde Enrico Tiozzo (f. 1945) på tjänsten. Han blev så småningom ämnets första professor vid Göteborgs universitet. Dessutom verkade Francesco Petroselli (f. 1932) som universitetslektor i ämnet. Italienskans historia vid Göteborgs universitet är dock en annan historia och den kommer att behandlas i sinom tid i annat forum.

Bibliografi

Blennow, Anna, 2015: ”Vår svenske romare”. Vilhelm Lundström och filologins platser. I: Cullhed, Eric & Lindberg, Bo (red.), *Klassisk filologi i Sverige : reflexioner, riktningar, översättningar, öden*. Stockholm: Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademin.

Blennow, Anna & Whitling, Frederick, 2011: Italian dreams, Roman longings. Vilhelm Lundström and the first Swedish philological-archaeological course in Rome, 1909. I: *Opuscula. Annual of the Swedish Institutes at Athens and Rome*. N. 4. 143–158.

Boëthius, Axel, 1947: Årsredogörelse 1946–1947. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1947*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Boëthius, Axel, 1949: Årsredogörelse 1947–1948. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1949*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Boëthius, Axel, 1949: Årsredogörelse 1948–1949. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1949*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Boëthius, Axel, 1950: Årsredogörelse 1949–1950. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1950*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Boëthius, Axel, 1952: Årsredogörelse 1950–1951. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1952*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Citati, Pietro, 1993: Le strade di Zeus. *La Repubblica*, 21 november.

-ck. [sign], 1934: Om en kulturattaché. *Dagens Nyheter*, 12 maj.

Frisk, Hjalmar, 1953: Årsredogörelse 1951–1952. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1953*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Frisk, Hjalmar, 1954: Årsredogörelse 1952–1953. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1954*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Fritz, Martin, 2007: *Göteborgsdonatorerna Anna och Henrik Ahrenberg*. Lund: Sekel bokförlag.

Gabrieli, Mario, 1969: *Le letterature della Scandinavia. Danese, norvegese, svedese, islandese*. Milano: Sansoni.

”Italienska skrev om Tegnér”. *Svenska Dagbladet*, 27 mars 1947.

Karlgren, Bernhard, 1932: Årsredogörelse 1931–1932. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1932*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Karlgren, Bernhard, 1933: Årsredogörelse 1932–1933. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1933*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Karlgren, Bernhard, 1934: Årsredogörelse 1933–1934. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1934*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Karlgren, Bernhard, 1935: Årsredogörelse 1934–1935. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1935*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Karlgren, Bernhard, 1936: Årsredogörelse 1935–1936. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1936*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Lindberg, Bo & Nilsson, Ingemar, 1996: *Göteborgs universitets historia. I. På högskolans tid*. Göteborg: Rektorsämbetet Göteborgs universitet.

Lunds universitets matrikel 1939, 1940: Lund: C. W. K. Gleerup.

Lundström, Vilhelm, 1909: Göteborgs högskolas kurs i Rom 1909. Redogörelse. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1910.* Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag. VII–XXI.

Lundström, Vilhelm, 1927: Italienska universitetslektorat i Sverige, svenska i Italien! I: *Sverige-Italien.* Häfte 1. 14–16.

Quintana Pareja, Emilio, 2015: De Sigtuna a Marcelino. La enseñanza del español en Suecia antes del boom turístico (1929–1959). I: *Actas del Encuentro de Profesores de Español en Escandinavia 2015 del Instituto Cervantes de Estocolmo*, Madrid: Centro Virtual Cervantes. 112–127.

Reggio, Ercole, 1937: *Europa barbara. Ritratti e moralità*. Milano: Fratelli Treves editori.

Sibilia, Salvatore, 1933: *La marcia di Ronchi*. Roma: Casa del Libro.

Sibilia, Salvatore, 1935: *La Svezia dai vikinghi a Greta Garbo (storia, costumi, arte)*. Roma: Cremonese.

Sibilia, Salvatore, 1936: *Quattro anni e mezzo di lettorato italiano e di propaganda culturale italiana nei paesi scandinavi*. Roma.

"Stipendiater känner Sverige bättre än vi". *Svenska Dagbladet*, 22 februari 1948.

Sylwan, Otto, 1929: Årsredogörelse 1928–1929. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1929*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Sylwan, Otto, 1930: Årsredogörelse 1929–1930. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1930*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Sylwan, Otto, 1931: Årsredogörelse 1930–1931. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1931*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Tenace [sign.], 1934: Göteborgskan som är en länk mellan Sverige-Italien. *Svenska Dagbladet*, 25 september.

Weibull, Curt, 1937: Årsredogörelse 1936–1937. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1937*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Weibull, Curt, 1938: Årsredogörelse 1937–1938. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1938*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Weibull, Curt, 1939: Årsredogörelse 1938–1939. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1939*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Weibull, Curt, 1940: Årsredogörelse 1939–1940. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1940*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Weibull, Curt, 1941: Årsredogörelse 1940–1941. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1941*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Weibull, Curt, 1942: Årsredogörelse 1941–1942. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1942*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Weibull, Curt, 1943: Årsredogörelse 1942–1943. I: *Göteborgs högskolas årsskrift 1943*. Göteborg: Wettergren & Kerbers förlag.

Aarbog for Københavns universitet, kommunitetet og den polytekniske læreanstalt 1935–36, 1939. København: J. H. Schultz A/S.

Aarbog for Københavns universitet, kommunitetet og den polytekniske læreanstalt 1936–37, 1943. København: J. H. Schultz A/S.

4. Romanister utan doktorshatt: Om Arne Lundgren och några av hans samtida i Göteborg

Anna Svensson

4.1 Inledning

I historieskrivningen om Göteborgs universitet, GU, och dess föregångare Göteborgs högskola är Romanska språks historia främst dess professorers, exempelvis hos Lindberg och Nilsson (1996), Nilsson (1996b) och Söhrman (2016). López Serrano (2013) har ett bredare perspektiv i sin artikel om hispanismen i Sverige. Om Handelshögskolan i Göteborg ägnar tidigare rektorn Hadar Berglund i sin minnesbok halva kapitlet över skolans språklärare åt Iberoamerikanska institutet och dess verksamhet, ett tecken på det förtroende och stora tillgivenhet han hyste för dess grundare Nils Hedberg (1903–1965) (Berglund & Grönfors 1977). I årsberättelserna, katalogerna och arkiven hittar vi dock förutom Hedberg återkommande namn som Matilde Goulard (1910–1998), Börje Cederholm (1912–1972) och Arne Lundgren (1925–2011). Gemensamt för dessa är att de stod för en substantiell del av undervisningen i och utvecklingen av portugisiska och spanska i högre utbildning i Göteborg från 1940-talet och framåt, men också att de inte var disputerade; såväl Hedberg som Lundgren skulle dock bli hedersdoktorer 1964 respektive 1991, medan Cederholm och Goulard inte hedrades med denna utmärkelse.[28] I det följande vill jag sätta ljuset på några av dessa som av olika anledningar och i varierande utsträckning blev diversearbetare i språk och litteratur inom och utom akademin, med särskild betoning på Lundgren då mitt syfte också är att göra innehållet i hans arkiv känt. Det kom till Göteborgs universitetsbibliotek, GUB, efter hans död 2011 och består av drygt fem hyllmeter innehållande anteckningar, en del manus och korrekturläsningar, korrespondens, urklipp, bokbeställningar och vanligen även kopior på Lundgrens egna brev. Genom stickprov i arkivet,

28 I den av GU utgivna skriften om dess hedersdoktorer förs av Olsson (2007:137) främst Lundgrens skönlitterära författarskap fram. I förslagsställarna Sverker Göranssons och Lars Lindvalls motivering (1990) betonas däremot hans översättar- och introduktörsgärning starkare och även hans insatser inom utbildning framhålls.

som inte är förtecknat, ger jag exempel på material som rör Lundgren som student och lärare vid Handelshögskolan och GU, samt som översättare och introduktör. [29]

4.2 Spanskundervisningen vid Göteborgs högskola och GU

Uppenbarligen var det länge brist på lärare med doktorsexamen i portugisiska eller spanska, själv hade jag som student 1979/80 nio lärare varav endast en disputerad och då hade ändå Romanska språk sedan 1961 varit uppdelat som examensämne i respektive språk och spanska funnits som försöksverksamhet och senare valbart ämne i studentexamen sedan mer än tre decennier. Franskans dominans som examens- och disputationsämne påverkade troligen situationen negativt för de andra språken alltför länge. Vi kan fråga oss som Lundgren i samband med Gunnar von Proschwitz (1922–2005) disputation 1956, vad man skulle med alla franska docenter till när det inte fanns så många studenter, de andra romanska språken borde fått ta mer plats (Lundgren 1956d). En sammanfattning av läget för spanskan i högre utbildning presenterades av Matilde Goulard och Max Gorosch (1912–1983) vid Riksföreningen för lärarna i moderna språks årsstämma 1952 och publicerades av Gorosch i årsskriften (1953). Märkas kan att spanska i Göteborg och Uppsala inte kunde ingå i fil. ämbetsexamen dvs. i fil.mag., men däremot i betyg 2 och 3 för fil.kand. eller fil.lic. Det påpekades att i Göteborg och Uppsala fanns större möjligheter att studera modernt språk i licentiatkurserna än vid andra lärosäten. Vid en jämförelse med Skolöverstyrelsens kursanvisningar från 1952 konstaterade Gorosch att då ”räcker spanska kursen i akademisk primärexamen inte alls till ens för första årets spanska i läroverken” (Gorosch 1953: 41).

Under Högskolans första decennier var språkundervisningen i hög utsträckning antingen professorns uppgift eller en utländsk lektors vad gällde

29 Citaten ur Arne Lundgrens brev publiceras med tillstånd från hans efterlevande. Iberoamerikanska institutets arkiv fram till 2007 finns i GU:s centrala arkiv (arkivnr 94) och är ordnat i serier för inkommande och utgående korrespondens med namnregister i varje årgång; det innehåller också en omfattande samling pressklipp; material för de tidigaste åren fram till och med 1942 finns i Handelshögskolans arkiv på Landsarkivet i Göteborg, SE/GLA/14137. Om inte annat anges kommer informationen om Handelshögskolans, Högskolans och GU:s kurser och anställda från respektive tryckta årsberättelser och kataloger, Severin Hallbergs *Göteborgs högskolas matrikel 1916–1941* (1942) samt från Ingmar Nilssons (1996a) *Göteborgs universitet 1891–1995: data över professorer, docenter, avhandlingar och befordringsärenden*. Handelshögskolans årsberättelser innehåller även Iberoamerikanska institutets.

praktisk språkanvändning, men med tiden tillkom docenter av olika slag (Lindberg & Nilsson 1996:61 ff.). För spanskans del dröjde det till 1974 innan Per Rosengren (1933–2006) blev den förste docenten och till 1993 tills en professor var på plats, då den professur i spanska som inrättades 1981 till slut tillträddes av Ken Benson (f 1956). Innan dess hade visserligen flera av de professorer som verkade inom Högskolan och GU, varav vissa även undervisade eller examinerade på Handelshögskolan, intresserat sig för andra språk än franska (Söhrman 2016). Av docenterna kan nämnas lektorn vid Hvitfeldtska högre allmänna läroverket Gunnar Ahlborn (1903–1978), som disputerade i franska 1946 och som såväl 1951 som 1953 var i Spanien för språkstudier. Under flera år var han examinator i spanska och dyker också upp i katalogerna som lärare, framför allt på 1960-talet. Men om vi summerar uppgifterna i Nilsson (1996a) talar siffrorna sitt tydliga språk. Mellan 1907 och 1995 lades 29 doktorsavhandlingar i franska fram, 6 i spanska, 3 i italienska och 2 i provensalska. För licentiatavhandlingarna är siffrorna ännu sämre för spanskans räkning med 4 stycken mot 35 i franska och 8 i italienska; det tillkommer en handfull jämförande i romanska språk samt om provensalska, anglo-normandiska och katalanska. Den första av de spanska licentiatavhandlingarna kom 1948 och den första doktorsavhandlingen dröjde till Per Rosengrens 1974; i italienska hade två doktorsavhandlingar lagts fram långt tidigare, 1950 och 1953. Flitige läroboksförfattaren Sven Bjellerup (1922–2005) lade fram en licentiatavhandling om portugisiskt futurum 1949. En delförklaring till att italienskan fick ett tidigare genomslag i avhandlingsstatistiken kan vara den italienska lektorfonden som instiftades 1931 av Anna Ahrenberg (1861–1948). Genom hennes tidigare gåvor fanns från 1928 kontinuerligt en italiensk lektor medan spanskan fick nöja sig med en e.o. lärare 1928–1930, Ramón Iglesia y Parga (1905–1948) som också undervisade på Handelshögskolan. Efter fyra års vakans tillträdde Carlos Oroz (f 1903) som lektor 1934–1940 tack vare en donation av direktörerna Elof Hansson (1869–1955) och Torsten Odqvist (1883–1964).[30]

30 Iglesia y Parga återvände till Spanien 1930. Efter en tid vid Biblioteca Nacional fortsatte han så småningom sina studier i historia. Efter spanska inbördeskriget levde han i exil i Mexiko och USA (Bernabéu Albert 2005). Carlos Oroz blev senare legationssekreterare i Stockholm och drev företaget Spanska Importbolaget som Hedberg använde för bokinköp (Handelshögskolan i Göteborg 1923–1960).

Efter Oroz upprätthöll först Nils Hedberg och från hösten 1943 Matilde Goulard spanskundervisningen parallellt med tjänster på Handelshögskolan, dit Hedberg kom som lärare i spanska 1931 och Goulard vårterminen 1943, som hans ersättare när han i samband med Amerikautredningen 1943 fick uppdraget som pressattaché i Buenos Aires (Svensson 2018).[31] Under åren som lärare och parallellt med att han också blev Rektors sekreterare på Handelshögskolan 1933 avlade Hedberg en fil. lic.-examen i Romanska språk med avhandlingen *A propos kat. avinguda: något om gatubenämningen i städer på Pyreneiska halvön*. Goulard hade en "Licenciatura en Filosofía y Letras" i spanska språket och litteraturen från 1936 avlagd vid Facultad de Filosofía y Letras vid Universidad Central i Madrid, en progressiv studiemiljö starkt dominerad av kvinnor (Rodríguez López 2008). Goulard var kvar vid GU under olika benämningar – lektor, lärare, utländsk lektor, vik. universitetslektor – till början av 1980-talet. Hon var också Iberoamerikanska institutets föreståndare 1967–1977.

4.3 Handelshögskolan och Iberoamerikanska institutet

Det Iberoamerikanska institut som Hedberg med stöd av det göteborgska näringslivet grundat vid Handelshögskolan 1939, blev ett nav kring vilket flera av de aktiviteter som Goulard, Cederholm och Lundgren utvecklade utspann sig.[32] Handelshögskolan hade från starten 1923 en stark språkprofil och erbjöd undervisning i engelska, franska, tyska och ryska. Redan i SKF-direktören och politikern Axel Carlanders (1869–1939) motion till Handelskammaren i Göteborg 1906 angående inrättandet av en handelshögskola, nämns språkundervisning och han påpekar att det vid Göteborgs högskola finns kompetens i engelska, tyska och de romanska språken (återgiven i Berglund & Grönfors 1977: 315–319). I Handelshögskolans examensordning fordrades prövning i två språk, den långa kursen som motsvarade två års studier och en kortare praktisk kurs motsvarande ett års studier. I växande utsträckning kom båda kurserna att betona såväl språkfärdighet som realia,

31 Om Hedberg se även: Goulard (1969–1971) och Svensson (2008), om Goulard även Baeckström (1966) och Rosengren (1999). Matilde Goulard använde också namnformerna Goulard de la Lama, Goulard de Westberg och Goulard-Westberg.

32 Institutets namnform har växlat en del genom åren. Till att börja med omnämns det som Bibliotekets avdelning för spanska språket (Ibero-amerikanska institutionen). Från 1945 och fram till mitten av 1990-talet användes namnet Ibero-amerikanska institutet, därefter valdes en hopskriven form, Iberoamerikanska institutet.

och kunskaper om områdenas kultur och historia ansågs viktiga, senare uttryckt av professorn i Romanska språk Karl Michaëlsson (1890–1961) som att ”språkläraren är dock humanist” och språkundervisningen skulle

> skapa en produkt, varav vårt land har ett än mer trängande behov: människor, som inte blott kunna räkna, utan också tänka själva, produkten av generationers tankeid, ej blott i vårt land utan också hos andra folk. (1956: 71–72)

Spanska ersatte ryska höstterminen 1928 och ledningen såg införandet som en stor succé.[33] I en sammanställning över vilka ämnen som ingått i examina 1924–1933, kan vi se att 13 studenter examinerats i långa kursen och 15 i korta kursen, medan franskan, som funnits med från början, hade 16 studenter i långa kursen och 8 i den korta. Flest examina hade engelska och tyska. När det gällde de s.k. handelshögskolekurserna (offentliga kvällsföreläsningar) delade spanskan första platsen med engelskan under samma period med 316 deltagare (Berglund 1933).

Modernisering och breddande av undervisningen var något som Hedberg hade gemensamt med Goulard och Lundgren. På Handelshögskolan syns spänningen mellan språkfärdighet och språkvetenskap i kurserna, framför allt i form av språkhistoria, såsom Lindberg och Nilsson beskriver den på Högskolan, närmast obefintlig (1996: 139 ff.).[34] Från läsåret 1937–38 framgår att Hedberg berikat innehållet genom att införa realia, dittills hade spanskan innehållit grammatik, översättning, konversation, handelskorrespondens och litteraturstudier. Inför revideringen av Handelshögskolans Studiehandbok (1942) utökades den latinamerikanska delen av litteraturhänvisningarna. Läsåret 1941–1942 innehöll de kurser som var öppna såväl för handelshögskolestudenterna som för allmänheten, 30 föreläsningar över latinamerikanska förhållanden. Ett av flera syften med inrättandet av Iberoamerikanska institutet var att åstadkomma den här förändringen med mer fokus på Latinamerika och med införande av mer samtida litteratur genom att skapa ett specialbibliotek för den spansk- och portugisisktalande

33 Ryska återkom höstterminen1936 med Hedberg som lärare, och han hade även en propedeutisk kurs i ryska på högskolan 1941/42–1942/43.

34 Riksföreningen för lärarna i moderna språk var aktiva för en modernisering av universitetens kursinnehåll och en minskning av det språkhistoriska innehållet, vilket kan följas i deras skrivelser i samband med de olika utbildningsutredningar som pågick under 1940-talet. Kopior finns publicerade i föreningens årsskrift, exempelvis för åren 1945, 1946 och 1947 (1946–1948).

världen (PM återgivet i Handelshögskolan i Göteborg *Årsberättelse* 1939: 85–87).

En bakgrund till Goulards intresse för att modernisera undervisningen hittar vi i hennes egen utbildning. Hon kom från en liberal familj och före Facultad de Filosofía y Letras gick hon i den progressiva skolan Institución Libre de Enseñanza; Ellen Key var ett välkänt namn i hemmet. Hennes läromedel *Siete hermanos* (Goulard 1953) är särskilt intressant att nämna, ambitionen var att presentera modern och ungdomlig spanska. Formen för detta blev att använda sig av systern Elena och hennes sju barn och genom att skildra deras vardag hitta ett naturligt sammanhang för det språk Goulard ville föra fram och samtidigt beskriva spansk samtid. Att hon i den här typen av läromedel för språkfärdighet inte såg någon motsättning i att språkstudier även måste inkludera studier i litteratur, uttrycker hon tydligt för universitetsnivån i en artikel från 1954 om spanskans ställning i Sverige; själv tillämpade hon detta även för skolradion där hon använde Juan Ramón Jiménez poesi (Goulard 1954; 1983).

Bland hennes andra aktiviteter utanför arbetet på Handelshögskolan och GU finns Folkuniversitet i Stockholms Spanska veckan, en återkommande sommarkurs där hon 1944–1947 undervisade tillsammans med Max Gorosch och Ernesto Dethorey (1901–1992). Hon läste in grammofonskivor för NKI-skolans spanskkurs och tillsammans med Gorosch skrev hon *Spansk grammatik* 1949 som kom ut i flera upplagor. 1952 examinerade hon den första gruppen studenter som hade spanska i studentexamen. Under många år var hon vice ordförande i Asociación Europea de Profesores de Español, den europeiska organisationen för spansklärare.

Iberoamerikanska institutet var också en viktig miljö för första ordinarie universitetslektorn i spanska på GU Börje Cederholm, som fick tjänsten 1968 efter att ha varit lärare och e.o. lektor sedan 1960 och verksam på Handelshögskolan under slutet av 1950-talet. Cederholm blev fil.lic. 1949 med ett arbete om Mariano Azuela, vars roman *Rebellerna* han senare översatte med Karin Alin (1892–1974).[35] Trots sin litterära lic.-avhandling

35 Cederholm var på ett stipendium i Mexiko under slutet av 1940-talet och undervisade då vid Universidad Nacional Autónoma de México höstterminen 1948 och vårterminen 1949 på en svenskkurs tillsammans med pressattachén Börje Söderlund (1918–1990) (Söderlund, 1949). De gjorde ett studiematerial *Introducción al estudio del idioma sueco* 1949. Det utvecklades till en bok 1952, *Doce lecciones de sueco*, som kom ut i flera upplagor.

blev det lexikologi med särskild inriktning på amerikansk spanska som blev Cederholms huvudsyssla. *Svensk-spanskt lexikon* som han gav ut 1961 ihop med lektorn i franska och läraren i spanska vid Göteborgs handelsinstitut fil. lic. Nils Sund (f 1898) var efterlängtat och länge det mest omfattande som fanns att tillgå (Heurlin 1961).[36] Cederholm samarbetade med Jaime Peralta (1924–1983) i *Svensk-spansk affärsordlista* utgiven 1964. Såväl lexikonet som ordlistan utgavs i samarbete med Iberoamerikanska institutet. Peralta som var chilenare kom till institutet som stipendiat 1961, under åren1962 till 1967 anlitades han även som lärare och utländsk lektor vid GU. Det spansk-svenska lexikon som Cederholm också arbetade med fick han aldrig se i tryck. Fyra år efter hans död kom *Spansk-svensk ordbok* till slut ut 1976 med hjälp av ett flertal medarbetare, bland dem mexikanen Joel Rangel Gallardo (f 1938), ännu en av institutets stipendiater från 1961, som kom att stanna kvar i Sverige och på institutet.

4.4 Arne Lundgren

4.4.1 Vägen till de romanska språken

Om Hedberg gick från en gängse akademisk karriär mot diplomatliv och institutionsbyggande och Goulard mot praktisk utveckling av språkundervisningen inom och utanför akademin, så kom Arne Lundgren att uppvisa en i ännu högre utsträckning diversifierad karriär som romanist: handelskorrespondent, lärare, översättare, introduktör, lektör, kritiker, förläggare. I den självbiografiska texten ”En bakgrund, rekonstruerad” (1967) och i korrespondensen, särskilt den djupt personliga med Per G. Ekström (1908–1998), först hans lärare i portugisiska och senare vän, tonar bilden fram av en ambivalent student och akademiker. Vägen från den bohuslänska födelseorten Hovenäset till universitetet krävde uppoffringar och hårt arbete. Redan från 14 års ålder blev han en mångsysslare för att finansiera studierna först på Östra Real i Göteborg och senare på Hvitfeldtska högre allmänna läroverket. Han hade lätt för sig, särskilt i språken, men han var också frustrerad över innehållet i undervisningen, fokuseringen på det his-

36 Sund var även medförfattare till *Lärobok i spanska* från 1939 ihop med Erland Högdahl (1899–1949), affärsman och göteborgsk vicekonsul för Spanien som skrev läroböcker i italiensk och spansk handelskorrespondens, och med Aurelio Viñas (1892–1958), spansk historiker verksam vid Institut d’Études Hispaniques vid Sorbonne och författare till läroböcker i spanska för fransk publik (Prekel 2015).

toriska. En lärare på Hvitfeldtska han dock beundrade var lektorn i engelska och franska Ernst Bendz (1880–1966) som sysslade med modern litteratur och som fick Lundgren att bli mer intresserad av franska och att vilja bli ”en lika suverän översättare” som denne (Lundgren 1967: 128).[37] Under gymnasietiden läste han spanska på kvällskurser. Ett viktigt incitament för språkstudierna var också det omvärldsintresse som vaknade i samband med spanska inbördeskriget (Lundgren 2001).

Efter studentexamen 1946 och lumpen, då han för övrigt läste en Hermodskurs i italienska, började han 1947 på fackkursen vid Göteborgs handelsinstitut. Det som egentligen hägrade var språkstudier vid Göteborgs högskola, men av ekonomiska skäl blev det istället en kortare praktisk utbildning, dock läste han portugisiska på Handelshögskolans kvällskurser. Men ett år senare, samtidigt som han började jobba som handelskorrespondent på Elof Hansson, skrev han in sig i Romanska språk på Högskolan med en fil.mag. som tänkt slutmål; det skulle ta tolv år innan den examen var i hamn. Han hann gifta sig, få barn och arbeta på Beijers innan han definitivt lade karriären som handelskorrespondent på hyllan 1954, och efter att ett år ha arbetat i en väns firma bestämde han sig för att ägna sig åt studier och skrivande på heltid. Under den här perioden kämpade han på med studierna, ”cyklade under lunchen på en timmas föreläsning till Högskolan” (Lundgren 1967: 133), blev lärare i portugisiska på Handelshögskolan, undervisade i spanska på ABF, blev translator publicus i portugisiska, hjälpte Goulard med radiokursen *Siete hermanos,* kom ut med sina första skönlitterära verk och de första översättningarna publicerades.

4.4.2 Portugisiska och mötet med Per G. Ekström

Som översättare skulle Lundgren komma att tolka från fem romanska språk. Summerar vi bibliografin i *Svenskt översättarlexikon* (u.å.) och lägger till en del tidnings- och tidskriftspubliceringar som saknas där, hann Lundgren med att publicera 5 författare från franska, 7 från italienska, 11 från katalanska, 85 från spanska och 114 från portugisiska.[38] I olika sammanhang gav

37 Ernst Bendz disputerade i Lund 1914 med en avhandling om Oscar Wilde, skrev introducerande artiklar om fransk litteratur i göteborgsspressen och i bokform. I GUB finns brev till Bendz från bland andra Louis-Ferdinand Céline, Georges Duhamel André Gide, Panaït Istrati, Albert Paraz och Paul Valéry. Arkivförteckning finns: Göteborgs universitetsbibliotek H 126 http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:alvin:portal:record-114382.

38 Siffrorna inkluderar inte radiouppläsningar. Uppgifter från Sveriges Radios katalog motsvarar

han uttryck för att han tidigt såg den spanskspråkiga och i högre grad den portugisiskspråkiga litteraturen som förbisedd i Sverige (se t.ex. Lauritzen 1988; Lundgren 2001). Men det var inte bara en fråga om underrepresentation. I ett brev till FIB:s Lyrikklubb skrev han att den portugisiskspråkiga poesin fascinerat honom mest av de romanska språkens och att den passade lika bra för lyrik som italienskan. Han fortsatte: "Den brasilianska poesin tilltalar mig alldeles speciellt genom sin fusion av intellekt och känsla och genom sina exotiska inslag, den är nyanserad och ganska enastående, tycker jag." (Lundgren 1955c).

Lundgrens först utgivna översättning blev en antologi 1951 av den brasilianske författaren Ribeiro Couto som han översatte tillsammans med Ekström, som då redan hade publicerat några översatta dikter och en stor översiktsartikel om brasiliansk poesi i *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning* (1947). I förordet till antologin *Fem brasilianska poeter* från 1961 ger Lundgren en stämningsbild från sin väg in i den brasilianska litteraturen.

> Min första bekantskap med brasiliansk lyrik gjorde jag i ett litet annex vid Arkitektgatan i Göteborg. Bland saxande boktravar på bord, golv och stolar i ett litet rum, där gnisslet från spårvagnar och skenet från en bensinmack slog in genom de låga fönstren, förmedlade Per Ekström, son till den öländske solmålaren med samma namn, den första stimulerande kontakten. Vid sin flyttning till Öland för tio år sedan lämnade han mig tolkningar och utkast till tolkningar, som jag i flera fall utgått från eller omarbetat. Jag är honom mycken tack skyldig. (Lundgren 1961: 9)

Annexet var en del av Handelshögskolans dåvarande lokaler och där huserade Iberoamerikanska institutet tills lokalerna på Vasagatan stod klara 1952. Kursen i portugisiska infördes av Hedberg 1945, bekostades till en början av Elof Hansson och hade sju elever under sin första termin. Handelshögskolan var nöjd och beslöt att inför kommande läsår införa ämnet som tentamensämne som en kortkurs, likställd med de kurser man hittills haft i ryska.

När Per G. Ekström anställdes som lärare studerade han sedan 1942 i Göteborg där han hamnat tack vare Gunnar Ahlborn, som han hade träffat i Paris när denne var lektor i svenska vid Sorbonne. Bakom sig hade han

inte det som man i Lundgrens korrespondens ser har sänts. För översättningar till svenska från Portugal före Lundgren se Gyberg (1975).

en kringflackande ungdom med studier i Lissabon och Sorbonne där han utöver franska ägnade sig åt portugisiska och brasilianska studier. Han skrev en licentiatavhandling i franska 1948, undervisade på Samskolan och Hvitfeldtska och disputerade sedan 1953 med en avhandling om Pierre Loti, men trivdes inte i Göteborg och med det akademiska livet; han var också anfrätt av religiösa grubblerier och hälsoproblem inom familjen. I memoarboken *Uppgörelser* kallar han Lundgren för sin duktigaste elev (Ekström 1985). När han avvecklade sitt liv i Göteborg, fick Lundgren ta över undervisningen, först som vikarierande läsåret 1951/52 och sedan som ordinarie 1953 och fram till språkets sista läsår 1969/70. Det dröjde dock till 1960 innan han fick examinera, Ekström fortsatte ett tag och sedan tog Hedberg över. I årsberättelserna från senare halvan av 1950-talet står uttryckligen att undervisningen koncentrerades på brasiliansk portugisiska. Vad årsberättelserna inte visar är att undervisningssituationen inte alltid var så lätt. I ett brev till Ekström skriver Lundgren om heterogena grupper med portugisiskor som egentligen ville lära sig svenska och SKF:are på väg till Brasilien. Hans egna intressen, som egentligen var helt inriktade på litteraturen, fick honom att tvivla på om han förmådde fängsla studenterna tillräckligt för att de skulle uppnå den språkfärdighet de var ute efter (Lundgren 1963).

4.4.3 En akademisk karriär?

Liksom i *Uppgörelser* ger brevväxlingen mellan Ekström och Lundgren en bild av gemensamma erfarenheter, att försöka göra en akademisk karriär och samtidigt försörja sig och sin familj, en delad känsla av att inte passa in i den akademiska miljön, men också uppskattning för Karl Michaëlsson som en akademiker med stor förståelse för sina adepters olika tillkortakommanden. Under sin professorstid fick han igenom 13 doktorsavhandlingar, mer än dubbelt så många som efterträdaren Hans Nilsson-Ehle (1910–1983). I memoarboken skriver Ekström:

> Så kom disputationen. Min vän, andre opponenten, Monsieur Pougnard, meddelade i förtroende vad förste opponenten Sørensen ämnade kritisera. […] Min lärare Karl Michaëlsson myste. Jag var glad för hans skull, att jag kommit så långt. Jag kände en stark tillgivenhet för honom. Han hade förstått min trötthet, mitt mindervärdeskomplex. (Ekström 1985: 71)

Han uppmanade Lundgren att se till att bli klar med sin examen medan Michaëlsson var kvar, ”han är förstående och överseende, han ser till det väsentliga, till intresset, uppriktigheten” (Ekström 1954). Lundgren hade dock ett vidare problem än Ekström, tidens regler tycktes sätta käppar i hjulet för vad han egentligen skulle velat ägna sig åt inom det akademiska. Skulle det vara möjligt att skriva en doktorsavhandling på portugisiska om havet som motiv i luso-brasiliansk lyrik? Eller det kanske skulle vara säkrare att satsa på något jämförande romanskt i portugisisk lingvistik och skriva på franska? (Lundgren 1955a). Skulle man kunna skriva en uppsats i franska om Georges Bernanos tid i Brasilien för att bereda marken för en lic.-avhandlingen om Jorge de Lima? (Lundgren 1955b). Den senare hade han fastnat för under översättningar av brasiliansk lyrik, de korresponderade och Lundgren funderade över om det skulle gå att lissa på en avhandling om Lima. Italienska, portugisiska och spanska tentades av men franskan tog tid. Ekström läste uppsatsen om Bernanos som Michaëlsson tyckte att det lades för mycket krut på, professorn ville se Lundgren klar (Lundgren 1955d). Betygen blev många men de gick inte att kombinera till en examen. Han kallade universitetets miljö för ”halv-fnoskig” och ”skit-intellektuell” när han kämpade med någon pedagogisk tentamen (Lundgren 1957b).

Efter att ha vunnit Wahlström & Widstrands romanpristävling med *Man överbord* 1958 skrev han till Carl Björkman att priset givit honom andrum att kunna slutföra studierna men att när ”studiefrågan är ur världen har jag förmodligen dock oåterkalleligen hemfallit åt litteraturen”, detta även om han troligtvis måste fortsätta med översättningar för att ”existera drägligt” (Lundgren 1958). Trots allt, efter fil. magexamen 1960 fortsatte han som lärare i portugisiska på Handelshögskolan och arbetade 1968–1979 som tf. lektor i realia och spansk-amerikansk litteratur på GU, som omöjligen skulle kunnat få tag på samma kompetens inom de disputerades led. En kompetens som var ett resultat av Lundgrens gärning som översättare och introduktör och som inte bara krävde tid och möda utan, trots tillgång till institutets bibliotek, en stor ekonomisk insats med bokinköp och prenumerationer från utlandet.[39]

39 Det finns en hel del beställningar och kvitton i arkivet. Av vissa kan vi utläsa vad han avsåg att läsa med studenterna, exempelvis ht. 1970: García Márquez *Cien años de soledad,* Onettis *El astillero* och Barnets *Biografía de un cimarrón* (Lundgren 1970b).

4.4.4 Översättandet tar fart

Efter att Ekström återvänt till Öland fortlöpte under 1950-talet planer på en antologi över modern brasiliansk lyrik, helst en tvåspråkig. Lundgren var nu den drivande och i brevväxlingen funderade han kring hur de skulle tänka kring urvalet, brasiliansk kanon eller enskilda dikters eget värde? (Lundgren 1955a). Passa på att fråga författarna om vilka dikter de själva tycker är representativa när man ändå kontaktar dem om tillstånd för översättning? (Lundgren 1953). I nr 2 av göteborgska kulturtidskriften *Paravan* fick de 1952 in några av de poeter de höll på med, Carlos Drummond de Andrade och Ronald de Carvalho samt Manuel Bandeira i nr 6 1954. Året före lyckades Lundgren få med ett femtontal översättningar av tio diktare i radioprogrammet *Nattövning*. Uppläsningarna i radion är intressanta då flera av dikterna kom med där innan översättningarna publicerats i tryck och i arkivet finns mycket korrespondens mellan Lundgren och Radiotjänst/Sveriges Radio. Han skickade ofta in förslag och gjorde också egna program eller fick texter framförda. Uppenbarligen var mediet en betydande kanal för avsättning av översättningar och introduktioner av författarskap. Carlos Drummond de Andrade blev Lundgrens mest översatte författare med sex monografier och flera bidrag i antologier och tidskrifter; i arkivet finns korrespondens och de träffades också. Andrade skrev en artikel om Lundgren i dagstidningarna *Correio da Manhã* och *O Diario* som höjde honom till skyarna, och skrev dessutom ut hans hemadress och institutets och uppmanade författarkollegor att skicka sina verk till denne tillskyndare av den brasilianska litteraturen (Andrade 1957).

I slutet av artikeln nämner Andrade att Artur Lundkvist besökt honom och att denne håller på att ge ut antologin *Den mörke brodern*. Lundgren blev inblandad i antologin med ”negerlyrik”[40] genom att FIB Lyrikklubbs redaktör Stig Carlsson (1920–1971) skickade några av hans brasilianska tolkningar vidare till Lundkvist (Carlson 1955). Från början var det tänkt att den även skulle innehålla nordamerikanska poeter (Lundkvist 1955), men de valdes bort när fler spansk- och franskspråkiga tillkom. Lundgren och Lundkvist träffades i Göteborg hösten 1955 och uppe i Bohuslän

40 Negerbegreppet i antologin diskuteras i Alvstad & Lundahl (2011); som komplement till deras diskussion om vilka antologier som kunde ligga till grund för urvalet, framgår av korrespondensen att Lundgren hade tillgång till *Lira negra: selecciones españolas y afroamericanas* utgiven i Madrid 1945 och *Antologia di poeti negri* utgiven i Florens 1954.

sommaren 1956, men annars fick det mesta av arbetet skötas per brev och telefon; Lundgren tog fram flera av de texter som Lundkvist inte lyckats får tag på. Jorge de Lima är den enda brasilianaren som kom med i antologin, men Lundgren översatte även några av de spansk- och franskspråkiga författarna. Lasse Söderberg (f 1931) deltog med tolkning av Aimé Césaire och Édouard Glissant. Lundgren granskade allas översättningar och tycks haft många synpunkter på dem. Några av dikterna hade han dock inte fått tag på i original, men Lundkvist tyckte att de inte behövde granskas vidare. Lundgren ansåg det nödvändigt och bad Carlson att diskret ta upp det med Lundkvist (Lundgren 1956c). Ernesto Dethorey gjorde en sista granskning av de spanska översättningarna, Lundgren var mycket tacksam men påpekade också att han framför allt av rytmiska skäl valt en friare svenska, det var svårt ”att göra dessa ’exotiska’ poeter full rättvisa” (Lundgren 1957a). Särskilt Lima, Glissant och Césaire såg han som svåröversatta och tyckte att särskilt den senare fick för stort utrymme, hans ”paroxysmer” blir på svenska ”i bästa fall ett svagt eko” (Lundgren 1956b). När boken väl utkom 1957 skrev Stig Carlson (1957) att projektet nog aldrig hade kommit i mål om inte Lundgren lagt ner så mycket arbete, inklusive läsning av allas korrektur, framtagande av bilder på och adresser till författarna. Lundkvist gjorde sitt jobb och skyndade vidare till något nytt, detaljerna fick någon annan ta hand om.

Samtidigt som arbetet med *Den mörke brodern* pågick föreslog Lundgren (1955e) att FIB skulle satsa på något italienskt, Eugenio Montale eller Cesare Pavese, i vilken han fann en rotlöshet som han kände sig besläktad med och även en motivkrets, sandgrävarna, som han jämförde med sin egen från sillsalterier. Men bäst tyckte han om Salvatore Quasimodo som han träffade i Italien 1955, då hade de första tolkningarna redan publicerats i *Paravan* 1954. Från första manuskript till den färdiga boken 1957 skedde en hel del revideringar, bland det sista lades urval till från *Ed è subito sera* som Lundgren föreslår som tolkningsvolymens titel, *Och plötsligt är det afton*. Han rådfrågade Quasimodo om tolkningar och italienska lektorn Adamaria Terziani (f 1921)[41] granskade, liksom Bengt Holmqvist (Lundgren

41 Terziani var lektor i italienska vid GU från ht 1950, först som vikarierande och ordinarie ht 1953–vt 1960. Hon publicerade en italiensk läsebok *Mille parole* 1950 ihop med översättaren Ebba Atterbom (1868–1961), gjorde en italienskkurs i radion 1951, *Un viàggio in Italia*, och översatte också en del svensk litteratur, bland annat Selma Lagerlöfs *Kejsaren av Portugalien*.

1956a). Trots det han uttryckte om portugisiskans företräden i *Bohuslän i svartvitt* menade Lundgren att italienska var det språk han blev bäst i och att det var det vackraste av de romanska språken (Lundgren 2001). Liknande tankegångar finns i brev till Terziani, att han alltid tyckt bäst om italienska språket; han beklagade att översättningar av bland andra Montale blivit liggande hos FIB:s Lyrikklubb och blivit inaktuella då andras hunnit före (Lundgren 1964). Utöver Quasimodo publicerade Lundgren i bokform översättningar av Sergio Talenti, Giuseppe Bonaviri och Pier Paolo Pasolini.

Efter Quasimodo och *Den mörke brodern* började ett samarbete med Norstedts, som gav ut romandebuten *Bottnens klockor* 1957, ett urval spansk-arabisk poesi *Rosor på floden* 1958 och *Syster Marianas kärleksbrev* 1959. Därefter följde några antologier där mer än ett decenniums arbete fick sitt utlopp. *Portugisiska berättare* 1960 med översättningar även av Sven Bjellerup och bibliotekarien vid Göteborgs universitetsbibliotek Erik Gyberg (1923–1989), *Fem brasilianska poeter* 1961 samt, i översättarsällskap med göteborgstrion Per Rosengren, Erik Gyberg och Erik Michaëlsson (1926–1999)[42], *Latinamerikanska berättare* 1963, det dittills mest omfattande urvalet av prosaister från Latinamerika på svenska. Han skrev i ett brev långt senare att han avverkade hyllmetrar av litteratur för urvalet och nämnde att av alla arbeten var sammanställandet av antologier det mest krävande; han var ytterst noggrann med urvalet inte enbart utifrån de enskilda författarskapen utan för att antologin som sådan skulle hålla linje och balans (Lundgren 1994). Dessutom stod han själv för alla kontakter med författarna eller deras efterlevande för att skaffa tillstånd för översättningarna. Alla var inte lätta att få kontakt med, ibland fick han be dem som svarade om hjälp med att kontakta någon kollega. Somliga var särskilt tacksamma över uppmärksamheten, som Lygia Fagundes Telles som skrev att språket utgjorde en svår barriär för de brasilianska författarna, men när de väl kunde passera den gav det hopp om att en gång få en publik utanför Brasilien och Portugal; hon var också imponerad av Lundgrens portugisiska (Telles 1963). Flera av författarna som är med i *Latinamerikanska berättare* kände Nils Hedberg så Lundgren hänvisade till honom när han kunde.

42 Erik Michaëlsson, fil.lic. 1958 med en avhandling om fransk litteratur, arbetade som lärare vid Högskolan i både franska och italienska och översatte Cesare Paveses *Månen och eldarna* 1954.

Att Lundgren själv inte översatte alla bidrag i antologierna var inte bara en fråga om arbetstid utan ett medvetet val att få många svenska hispanister eller lusofiler att medverka (Lundgren 1959b).

4.4.5 Att fortsätta kämpa och att gå sin egen väg

En av Lundgrens kontakter som skrev artiklar om honom och om svensk litteratur var portugisen Silva Duarte (1918–2011), sedermera verksam vid universitetet i Frankfurt. Han lärde sig svenska och danska på egen hand och översatte till portugisiska, bland andra Artur Lundkvist och Harry Martinson. Lundgren lärde känna honom i Portugal 1955 och bistod ibland vid översättningsproblem (Lundgren 1959a). De utbytte tips om texter att översätta och i brevväxlingen kan skönjas gemensamma erfarenheter såsom förlagens relativa ointresse för det andra landets litteratur. Även Nils Hedberg hade täta kontakter med Silva Duarte och Iberoamerikanska institutet bidrog till utgivandet av *Cinco poetas suecos* 1966 och 1981. Vid besök på institutet 1963 höll Duarte ett föredrag om Fernando Pessoa, en författare Lundgren under flera år försökte få svenska förlag att intressera sig för; av rättighetsinnehavarna hade han fått tillstånd att publicera utan ersättning. På 1950-talet skickade han in några översättningar till tidskrifter som t.ex. *Upptakt* där Tomas Tranströmer utöver brist på utrymmer tyckte att diktaren, som han fann intressant, borde sparas till ett portugisiskt tema om tidskriften överlevde (Tranströmer 1957). På 1960-talet bekymrade sig Lasse Bergström å Norstedts vägnar först för att man inte kunde ge ut både en bok av Lundgren själv samt en med hans översättningar av Pessoa under samma år, och därefter för att manuset var alltför omfattande och inte kunde göra portugisen rättvisa då boken skulle bli alltför dyr (Bergström 1968a; 1968b). Även Lars Gustafsson på Bonniers tyckte att boken var för omfångsrik, men också att Pessoa inte var tillräckligt gammal för att anses som en klassiker och inte heller tillräckligt ny för att inspirera den samtida svenska lyriken (Gustafsson 1970). Det hjälpte inte att minska omfånget och till slut gav Lundgren ut *Fernando Pessoa: ett diktaröde* 1973 på Ny litteratur Futura, ett förlag startat av översättarkollegan Alexander Fernandes (f 1929), och *Stilla, mitt hjärta* på egna Fabian 1988. På förstnämnda förlag kom också angolanen Castro Soromenhos *Död jord* ut 1976, inom Lundgrens radar på 1950-talet och refuserad av flera.

Bakom refuseringar låg förstås ekonomiska kalkyler. Några exempel ur korrespondensen ger en bild av hur förlagen i övrigt motiverade sina avslag såväl av Lundgrens egna översättningar som av hans andra förslag. Trots att det fanns en insikt om att man var bristfällig vad gäller spansk- och portugisiskspråkig litteratur kom få till skott. Gunnar Harding på FIB:s Lyrikklubb refuserade ett nytt urval Andrade med argumenten att de redan var på väg att ge ut en latinamerikansk poet, Cesar Vallejo[43], samt att Lundgren ju redan introducerat Andrade i bokform (Harding 1972). Lasse Bergström refuserade en andra bok av Aquilino Ribeiro med argumentet att Norstedts gjort sin ”introduktionsplikt” och Guimarães Rosas *Livet är farligt, senhor* ansåg han för svåröversatt och det som skiljde den från europeisk romankonst, ”myllrande”, ”svåröverskådlig” blir till bokens nackdel (Bergström 1970; 1963). I en enkät i *Böckernas värld* ställdes frågan vad som var utslagsgivande för att en roman skulle översättas. Lundgren svarade att den ”är ’sensationellt’ bra” och att författaren är ung eller en ”potentiell Nobelpristagare”. Avgörande faktorer för att den inte blev översatt var ”att den är tekniskt eller konstnärligt avancerad, att författaren är död, att boken är för tjock” (Gummerus 1968: 50). Även med tidskrifter var det en kamp och texter kunde bli liggande i åratal. Efter fyra år av väntan på svar om en text av Urbano Tavares Rodrigues, konstaterade Lundgren att det är ”ungefär lika svårt att komma till tals med BLM som med en svensk bostadsförmedling” (Lundgren 1968a).

Utöver sina egna översättningar arbetade Lundgren med att i hundratals artiklar i dagspress och tidskrifter introducera författarskap och recensera, framför allt i *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning* och *Göteborgs-Posten*. Arkivet innehåller många brev till förlag med förslag på böcker de borde skaffa option på, bland exemplen finns Elena Poniatowskas *La noche de Tlatelolco* till Forum 1972, García Márquez *Cien años de soledad* och Octavio Paz *El laberinto de la soledad* till Norstedts 1968 respektive 1960. I brev från 1950-talet tipsades om Juan Goytisolo, Ana María Matute, Elena Quiroga, Miguel Delibes och Rafael Sánchez Ferlosio. De här förslagen var inte nödvändigtvis potentiella egna översättningar. Sverker Göransson (u.å.) skriver i *Svenskt översättarlexikon* att Lundgren själv valde vad han ville översätta

43 En översättning som Lundgren förövrigt granskade i korrektur och hade många kritiska synpunkter på (Lundgren 1970a).

och sällan gjorde beställningsjobb, arkivet bär spår av detta. Bland dem han tackade nej till finns från förlaget Nordan Juan Carlos Onettis *Los adioses* (*Ta farväl*) som han inte gillade utan tyckte att de borde ge ut *El astillero* eller *Juntacadáveres* istället; inte heller *Aura* av Carlos Fuentes intresserade honom tillräckligt (Lundgren 1981a; 1981b). För Nordan gav han dock ut en tvåspråkig utgåva av Andrade och var med i Clarice Lispectors *Familjeband* till vilken han skrev förordet och översatte novellen ”Hönan”.

På 1980-talet startade Lundgren förlaget Fabian, trött på att kämpa för att få gehör för sina texter hos förlagen. Men en kamp var det fortsatt ändå. När han arbetade med sitt översiktsverk om portugisisk 1900-talslitteratur *Oceanernas oro, bergens tystnad* skrev han i ett brev till portugisiska Fundação Calouste Gulbenkian att han köpt böcker från Portugal för 11 500 kronor för arbetet, samtidigt som svenska bibliotek endast köpt 37 exemplar av nyss utgivna Aquilino Ribeiros *Doft av ginst och vadmal* (Lundgren1996).

I valet av verk han översatte lyser ofta ett socialt och politiskt engagemang igenom. Under de första decennierna han var verksam var det inte bara ett flertal latinamerikanska länder som var diktaturer utan såväl Spanien som Portugal. I ett brev till Carl Magnus von Seth i samband med att Sveriges Radio antagit novellen ”Allt ska bli annorlunda” av Maria Judite de Carvalho skriver Lundgren att förlagens ointresse för de portugisiska författarna är ”genant”, särskilt som dessa ”känner att de lever i en monolog och att de behöver känna att omvärlden vet att de finns till” (Lundgren 1968b). När Bonniers givit ut svenska dramatikantologin *Refuserat* 1969, förslog han dem förgäves att under titeln ”Förbjudet” ge ut Dias Gomes från Brasilien, Lauro Olmo från Spanien samt Augusto Abelaira och Luis Sttau Monteiro från Portugal, den senare bifogar han färdigöversatt (Lundgren 1969a). Han undervisade ju även i realia vid GU och höll sig à jour med vad som hände i de länder vars litteratur han intresserade sig för, och under en period på 1970-talet ansvarade han för en spalt, ”Det händer i Latinamerika”, i *Göteborgs-Posten*. Prenumerationer på ett tiotal latinamerikanska tidskrifter gjorde honom ”hyggligt insatt i vad som hände på den stora kontinenten” (Lindkvist 2000).

I arkivet finns också brev från personer som bad om råd av allehanda slag. Som avslutning får Lundgrens svar på ett av dessa sammanfatta några av de egenskaper, utöver den litterära talangen, som lyser igenom i breven:

omsorg om språket, engagemang, allvar och humor. Bo Setterlind bad inför en resa om förslag på en plats i Latinamerika som en poet inte borde missa. Arne Lundgren svarar:

> En plats en poet inte bör missa? Det skulle i så fall vara storstadens slum – 'villas miseria' i Buenos Aires, 'callampas' i Santiago de Chile, 'barriadas' i Lima, 'tugurios' i Bogotá, 'los ranchitos' i Caracas, 'mocambos i Recife', 'favelas' i Rio, med andra ord ett elände och ett problem som är allmänt och, jag börjar nästa tro, olösligt, med den inställning som nu råder på de flesta håll. (1969b)

Bibliografi

Alvstad, Cecilia, & Lundahl, Mikela, 2011: Den mörke brodern: Svensk negrifiering av svart poesi 1957. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(2). 39–53.

Andrade, Carlos Drummond de, 1957: Lundgren, Ludkvist [sic]. *O Diario*, 17/11.

Baeckström, Lorica, 1966: Spanjorska på svensk chefsstol. *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning*, 12/11.

Bernabéu Albert, Salvador, 2005: La pasión de Ramón Iglesia Parga (1905–1948). *Revista de Indias* 65(235). 755–772.

Berglund, Hadar, 1933: *Handelshögskolan i Göteborg: tioårsöversikt 1923–1933*. Göteborg: Elanders.

Berglund, Hadar, & Grönfors, Kurt, red. 1977: *Handelshögskolan i Göteborg 1923–1971: en minnesbok*. Göteborg: Västsvenska akademibokhandeln.

Bergström, Lasse, 1963: Brev till Arne Lundgren 28/10. *Författaren Arne Lundgrens papper, H 2011:12*. Göteborg: Göteborgs universitetsbibliotek.

Bergström, Lasse, 1968a: Brev till Arne Lundgren 24/1. *Ibid*.

Bergström, Lasse, 1968b: Brev till Arne Lundgren 17/12. *Ibid*.

Bergström, Lasse, 1970: Brev till Arne Lundgren 14/1. *Ibid*.

Carlson, Stig, 1955: Brev till Arne Lundgren 6/8. *Ibid*.

Carlson, Stig, 1957: Brev till Arne Lundgren 4/9. *Ibid*.

Ekström, Per G., 1947: Brasiliansk poesi. *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning* 12 november.

Ekström, Per G., 1954: Brev till Arne Lundgren 2/2. *Författaren Arne Lundgrens papper*, H 2011:12. Göteborg: Göteborgs universitetsbibliotek.

Ekström, Per G., 1985: *Uppgörelser*. Kalmar: P.G. Ekström.

Gorosch, Max, 1953: Spanskan vid universiteten och högskolorna. *Riksföreningen för lärarna i moderna språk 1952*. Bromma: Riksföreningen. 37–42.

Goulard, Matilde, 1953: *Siete hermanos: spansk språkkurs i radio hösten 1953*. Stockholm: Radiotjänst.

Goulard, Matilde, 1954: La lengua española en Suecia. *Boletín de Información: Cámara de Comerico de Suecia en España* 3. 15–17.

Goulard, Matilde, 1969–1971: Nils Hedberg. *Svenskt biografiskt lexikon 18*. 391.

Goulard, Matilde, 1983: Utilización de Juan Ramón Jiménez en la escuela. *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español* 28. 69–74.

Gummerus, Teddy, 1968: Det där med översättningar: tio frågor från en bokkonsument. *Böckernas värld* 5. 48–51.

Gustafsson, Lars, 1970: Brev till Arne Lundgren 30/4. *Författaren Arne Lundgrens papper*, H 2011:12. Göteborg: Göteborgs universitetsbibliotek

Gyberg, Erik. 1975: *Portugal i svensk litteratur: en bibliografi*. Göteborg: Göteborgs universitetsbibliotek.

Göransson, Sverker, u.å.: Arne Lundgren. *Svenskt översättarlexikon*. http://www.oversattarlexikon.se/artiklar/Arne_Lundgren. [2017-08-04]

Göransson, Sverker & Lindvall, Lars: 1990: [Förslag och motivering för Arne Lundgren som hedersdoktor]. *Göteborgs universitet*, B9a:20. Göteborg: Landsarkivet.

Göteborgs högskola, 1891–1954: *Göteborgs högskolas katalog*. Göteborg: Göteborgs högskola.

Göteborgs högskola, 1892–1956: *Årsredogörelse*. Göteborg: Göteborgs högskola.

Göteborgs universitet, 1954–1960: *Göteborgs universitets katalog*. Göteborg: Göteborgs universitets studentkår.

Göteborgs universitet, 1960–1964: *Göteborgs universitets katalog: lärare, undervisning och examination: administrativa uppgifter*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Göteborgs universitet, 1965–1974: *Göteborgs universitet: administrativa uppgifter: lärare*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Göteborgs universitets studentkår, 1960: *Katalog, Höstterminen 1960*. Göteborg: Göteborgs universitets studentkår.

Hallberg, Severin, 1942: *Göteborgs högskolas matrikel 1916–1941*. Göteborg: Göteborgs högskola.

Handelshögskolan i Göteborg, 1923–1960: *Årsberättelse*. Göteborg: Handelshögskolan.

Handelshögskolan i Göteborg, 1942: *Studiehandbok: fastställd den 14 februari 1942*. Göteborg: Handelshögskolan.

Handelshögskolan i Göteborg, 1956–1964: *Katalog*. Göteborg: Handelshögskolan.

Handelshögskolan i Göteborg, 1964–1970: *Handelshögskolan i Göteborg. D. 1, Lärare, undervisning, administration*. Göteborg: Handelshögskolan.

Harding, Gunnar, 1972: Brev till Arne Lundgren 18/1. *Författaren Arne Lundgrens papper, H 2011:12.* Göteborg: Göteborgs universitetsbibliotek.

Heurlin, Kaj, 1961: Till hispanisters glädje. *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning*, 17/4.

Lauritzen, Monica, 1988: Från Hovenäset till Rio. I: *Bokfönstret*, 16/1. Sveriges Radio.

Lindberg, Bo, & Nilsson, Ingemar, 1996: *Göteborgs universitets historia. 1, På högskolans tid*. Göteborg: Rektorsämbetet.

Lindkvist, Peter, 2000: I portugisiska författares sällskap. *Göteborgs-Posten*, 7/6.

López Serrano, Fernando, 2013: Breve historia de los estudios hispánicos en Suecia. *Revista Hispanista Escandinava* 2(2). http://journals.lub.lu.se/index.php/rhe/article/view/15791

Lundgren, Arne, 1953: Brev till Per G. Ekström 28/8. *Författaren Arne Lundgrens papper*, H 2011:12. Göteborg: Göteborgs universitetsbibliotek.

Lundgren, Arne, 1955a: Brev till Per G. Ekström 30/1. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1955b: Brev till Per G. Ekström 27/3. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1955c: Brev till FIB:s Lyrikklubb 27/5. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1955d: Brev till Per G. Ekström odaterat [troligen från hösten 1955]. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1955e: Brev till Stig Carlson 4/12 *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1956a: Brev till Stig Carlson 9/10. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1956b: Brev till Artur Lundkvist 21/11. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1956c: Brev till Stig Carlson 22/11. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1956d: Brev till Per G. Ekström 20/12. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1957a: Brev till Ernesto Dethorey 5/4. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1957b: Brev till Sverker Göransson 16/5. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1958: Brev till Carl Björkman 29/9. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1959a: Brev till Styrelsen för Artur Lundkvists stiftelse för översättning av svensk litteratur 18/3. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1959b: Brev till Sven Bjellerup 21/7. *Ibid*.

Lundgren, Arne, red., 1961: *Fem brasilianska poeter*. Stockholm: Norstedt.

Lundgren, Arne, 1963: Brev till Per G. Ekström 22/3. *Författaren Arne Lundgrens papper*, H 2011:12. Göteborg: Göteborgs universitetsbibliotek.

Lundgren, Arne, 1964: Brev till Adamaria Terziani 30/6. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1967: En bakgrund, rekonstruerad. I: *Tryckpunkter: 23 Norstedtförfattare i egen sak*. Stockholm: PAN/Norstedt. 123–136.

Lundgren, Arne, 1968a: Brev till Georg Svensson 10/1. *Författaren Arne Lundgrens papper*, H 2011:12. Göteborg: Göteborgs universitetsbibliotek.

Lundgren, Arne, 1968b: Brev till Carl Magnus von Seth 24/3. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1969a: Brev till Albert Bonniers förlag 17/4. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1969b: Brev till Bo Setterlind 5/7. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1970a: Brev till Stig Carlson FIB:s lyrikklubb 16/3. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1970b: Brev till León Sánchez Cuesta 31/5 *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1981a: Brev till förlaget Nordan 26/3. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1981b: Brev till Silvia Ribeiro, förlaget Nordan 25/8. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1994: Brev till Margareta Ahlberg och Alexander Fernandes [odaterat, troligen maj 1994]. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 1996: Brev till José Blanco, Fundação Calouste Gulbenkian 2/5. *Ibid*.

Lundgren, Arne, 2001: Arne Lundgren: författare. I: Quirin, Bertil (red.), *Bohuslän i svartvitt: fotografier och berättelser från det gångna seklet*. Kärna: B. Quirin. 160–169.

Lundkvist, Artur, 1955: Brev till Arne Lundgren 5/8. *Författaren Arne Lundgrens papper*, H 2011:12. Göteborg: Göteborgs universitetsbibliotek.

Michaëlsson, Karl, 1956: Språken vid Handelshögskolan. I: Jonasson, Olof (red.), *Ekonomiska och juridiska studier tillägnade Hadar Berglund på hans sextiofemårsdag den 6 mars 1956*. Göteborg: Gumperts förlag. 65–72.

Nilsson, Ingemar, 1996a: *Göteborgs universitet 1891–1995: data över professorer, docenter, avhandlingar och befordringsärenden. 2*. Göteborg: Rektorsämbetet.

Nilsson, Ingemar, 1996b: *Göteborgs universitets historia. 2, Ett växande universitet*. Göteborg: Rektorsämbetet.

Olsson, Claes-Olof, 2007: *Hedersdoktorer vid Göteborgs universitet under 100 år*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Prekel, Claire de. 2015. L'Archive du lundi n°6. *Cent ans d'hispanisme en Sorbonne*. 1/12. https://ieh.hypotheses.org/114

Riksföreningen för lärarna i moderna språk. 1946–1948: [1945; 1946; 1947]. Bromma: Riksföreningen.

Rodríguez López, Carolina, 2008: Las universitarias. I: López-Ríos, Santiago & González Cárceles, Juan Antonio (red.), *La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República: Arquitectura y Universidad durante los años 30*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales. 474–491.

Rosengren, Per, 1999: Matilde Westberg. *El País*, 3/5.

Svenskt översättarlexikon. u.å: Bibliografi – Arne Lundgren. http://www.oversattarlexikon.se/listor/avoversattare/Arne_Lundgren [2017-08-04]

Svensson, Anna. 2008: Borges en Gotemburgo: sobre su conferencia "La Literatura Fantástica" y sus contactos con el Instituto Iberoamericano. *Anales* N. E. 11. 25–47.

Svensson, Anna, 2018: Mistral och femton böcker. I: Castro, Andrea, Jiménez Tornatore, Eduardo & Söhrman, Ingmar (red.), *Desde Chile a Suecia: caminos culturales por Latinoamérica y Europa: festskrift till Álvaro Foresti.* Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteraturer. 93–108.

Söderlund, Börje, 1949: PM 25/5. *Utrikesdepartementet 1920 års dossiersystem 1918–1952*, I 347. Stockholm: Riksarkivet.

Söhrman, Ingmar, 2016: Romanska språk. I: *Personliga tillbakablickar över ämnesområden vid Göteborgs universitet*, *4*. Göteborg: Seniorakademien vid Göteborgs universitet. 44–53.

Telles, Lygia Fagundes, 1963: Brev till Arne Lundgren 6/1. *Författaren Arne Lundgrens papper*, H 2011:12. Göteborg: Göteborgs universitetsbibliotek.

Tranströmer, Tomas, 1957: Brev till Arne Lundgren [u.d.] april. *Ibid*.

5. Franskämnet vid Göteborgs universitet under tidigt 1960-tal: några förgrunds-gestalter, deras forskning och undervisning

Iah Hansén

I denna artikel kommer jag att koncentrera mig på tre akademiska lärare: Hans Nilsson-Ehle, Sven Andolf och Gunnar von Proschwitz. De verkade vid en tid när mycket förändrades i universitetsvärlden. Universitetslektoraten hade införts 1958 och därmed hade undervisningen blivit mer omfattande, säkerligen till nytta och glädje för studenterna. Ämnet romanska språk hade nyss delats upp i franska, spanska, italienska m.fl. Det var alltså i en intressant brytningstid med modernisering och förändring av studierna som jag började läsa franska. Detta skede beskriver jag här genom att främst skildra de tre viktiga personer som jag nämnt. Det var med dem jag hade mest kontakt, och de satte sin prägel på mina första studieår vid universitetet. Nilsson-Ehle och von Proschwitz blev senare i tur och ordning mina handledare under avhandlingsarbetet. De var starka personligheter som gjorde ett bestående intryck på mig och inspirerade till fortsatta studier och strävan att i görligaste mån verka i samma positiva anda. Ytterligare några lärare, även de på många sätt minnesvärda, kommer att omnämnas mer kortfattat.

Att det blir en del hopp i tiden, framför allt när det gäller de olika personernas karriär, är oundvikligt. Jag lärde känna dem och deltog i deras undervisning i början av 1960-talet men mycket av deras forskning kom till senare. Av Nilsson-Ehles och von Proschwitz verk kommer jag bara att nämna ett axplock. Det kommer förvisso att bli en del nostalgiska återblickar men framför allt ett försök att belysa våra lärares insatser på skilda områden. Någon panegyrik är det inte fråga om. Även om stämningen överlag var mycket god och den ömsesidiga respekten påtaglig, kunde det någon gång uppstå konflikter mellan viljestarka studenter och principfasta lärare. Dessa var emellertid alla hängivna sitt yrke och måna om sina studenter. De ställde hårda krav både på dem och sig själva.

När jag höstterminen 1963 började läsa franska vid Göteborgs universitet, låg institutionen i ett hyreshus på Vasagatan 7 där man disponerade en stor

våning. Framför allt uppskattade vi köket som var en naturlig träffpunkt för såväl anställda som studenter.

Professor och institutionens chef var vid den tiden Hans Nilsson-Ehle (1910–1983) som 1957 hade efterträtt Karl Michaëlsson som professor i romanska språk. Nilsson-Ehle var skåning, noga med att hans förnamn uttalades på sydsvenskt sätt med kort a, och hade disputerat i Lund på avhandlingen *Les adverbes en -ment compléments d'un verbe en français moderne : étude de classement syntaxique et sémantique (Études romanes de Lund*, 3, 1941), en synkronisk studie över franska adverb. Under årens lopp publicerade han artiklar inom fransk och italiensk lingvistik. Några exempel: "L'attribut de l'objet en français. Esquisse d'une étude" (*Studia Neophilologica*, 1953) behandlar den objektiva predikatsfyllnadens syntax i franskan och anses vara ett nyanserat och nydanande arbete. Artikeln "Ambiance, milieu et climat" (*Studia Neophilologica*, 1957) beskriver dessa ords användning, vad de har gemensamt och framför allt vad som skiljer dem åt. Ordet *ambiance* får en ny datering, 1885, vilket har uppmärksammats i *Le Trésor de la langue française* som citerar Hans Nilsson-Ehle (s.v. *ambiance*).

Flera artiklar ägnas verbets syntax.

"Remarques sur les formes surcomposées en français" (*Studia Neophilologica*, 1954) ger nya rön om dessa formers första skriftliga belägg. "Le conditionnel futur du passé et la périphrase *devait* + infinitif " (*Studia Neophilologica*, 1943/44) anger användningen av konditionalisformen i huvudsats som ganska ny. I dessa artiklar förenas vetenskaplig stringens och pedagogisk nit.

I Nilsson-Ehles många recensioner av språkvetenskapliga verk kom hans förmåga till klassificering och hans känsla för precision och detaljer till sin rätt. Hans granskning av Olaf Deutschmanns *Zum Adverb im Romanischen* (*Studia Neophilologica*, 1960) är en liten avhandling i sig, positiv och berömmande, men med flera förslag till förbättringar och förtydliganden.

Många av de nämnda artiklarna är tidiga verk. Med åren kom Hans Nilsson-Ehle att mer och mer intressera sig för italienskan. Han hade redan 1947 kommit ut med en bok om kompletiva bisatser i italienskan: *Les propositions complétives juxtapposées en italien moderne* (*Études romanes de Lund*, 9). Han intresserade sig för den romerska dialekten romanesco och utgav tillsammans med Pietro Belloni *Voci romanesche/aggunti e commenti al*

vocabolario romanesco Chiappini – Rolandi. (*Skrifter utgivna av Vetenskaps-societeten i Lund*, 50, 1957). Sonettdiktaren G. G. Belli (1791–1863), som skrev på romanesco, var föremål för flera artiklar. Nilsson-Ehle inspirerade dåvarande italienske lektorn Federico Albano Leoni att studera Belli, något som resulterade i tre volymer *Concordanze belliane* som Albano Leoni publicerade 1970–72 (*Romanica Gothoburgensia*, X).

Flera av de artiklar och recensioner som Nilsson-Ehle utgav mellan 1943 och 1973 är omtryckta i *Varia Romanica* (*Romanica Gothoburgensia*, XL) som Lars Lindvall och Olof Eriksson gav ut 1991 till hans minne. En del artiklar är också tillgängliga i fulltext via en databas från UB:s webbplats.

Nilsson-Ehle handledde flera doktorander. Bland de avhandlingar som kom till stånd under hans tid kan nämnas Lars Lindvall, *Sempre, lues, tost, viste et leurs synonymes* (*Romanica Gothoburgensia*, XIII, 1971), en lexikografisk studie av en ordgrupp i 1100–1500-talsfranska, och Arne Hjorth, *La partie cambrésienne du polyptyque dit « Terrier l'Évêque » de Cambrai*. T. 1, Le manuscrit et la langue (*Romanica Gothoburgensia,* XII, 1971), en undersökning av ett franco-pikardiskt manuskript. Själva texten gavs ut separat 1978. (*Romanica Gothoburgensia*, XVI).

Hans Nilsson-Ehle hade i tio år varit lektor i franska och engelska vid Lunds katedralskola och var dessutom läroboksförfattare. *35 franska stilar av kombinerad typ* utkom 1959 på Gleerups förlag.

På 60-talet undervisade Nilsson-Ehle i "Syntaktiska problem" dit han inbjöd även förstaterminsstuderande. Dessa inblickar i avancerade ting som pleonastiskt *ne* och *le* och *les temps surcomposés* var oerhört spännande och inspirerande. Professorns kommentarer var knivskarpa och kryddade med en underfundig humor. Som tämligen ny student var man smickrad över att få delta i seminarier av detta slag och också att få vara med på Filologiska samfundets möten.

Där stöttes och blöttes intrikata lingvistiska problem i många olika språk. Man träffade den tidens professorer som Hjalmar Frisk, professor i jämförande indoeuropeisk språkforskning med sanskrit och universitetets rektor 1951–66, Ingemar Düring som var professor i klassiska språk och specialist på grekiska, Ture Johannisson, professor i nordiska språk och ledamot av Svenska Akademien, och den debattglade professorn i engelska Alvar Ellegård.

Det var ett klokt och framsynt grepp att introducera unga studenter i vetenskaplig verksamhet.

Inom parentes kan nämnas att Hans Nilsson-Ehle var en skicklig violinist som någon gång kunde övertalas att spela ett stycke, ibland tillsammans med cellisten Guido Vecchi. Nilsson-Ehle ordnade samarbete mellan sällskapet Lilla Parnassen, som alltid har värnat om ett internationellt musikliv, och både Alliance française och Svensk-italienska föreningen.

Han omkom tragiskt i en bilolycka 1983.

Docent Sven Andolf (1900–1982) var specialist på fornfranska. Hans avhandling har titeln *"Floovant", chanson de geste du XIIe siècle* (Uppsala, 1941). Tidigare utgivare av texten ansåg att den var författad på lorrainska men Andolf kunde visa att den härstammade från Bourgogne. Han hade satt sig grundligt in i *le bourguignon* genom att vistas i landskapet i flera omgångar. Inom parentes kan nämnas att han hade bott i Frankrike redan i unga år. 1923 hade han blivit *bachelier ès lettres* i Grenoble.

För Andolf läste vi på 2-betygsnivån historisk fonetik och läroboken *Précis historique de phonétique française* av Édouard Bourciez kunde man på sina fem fingrar. På 3-betygsnivån undervisade Sven Andolf i fornfranska. Vi läste många och långa utdrag ur medeltida texter, alltifrån "Les Serments de Strasbourg", via *La Chanson de Roland* och *Les Lais de Marie de France*, *Aucassin et Nicolette* och *Le Roman de la Rose* till dikter av François Villon. Där var Andolf i sitt rätta element! Han lärde oss att skilja på anglo-normandiska och pikardiska särdrag i språket och gav oss en god inblick i utvecklingen till modern franska. Rent kulturellt var lektionerna mycket berikande, i synnerhet som diskussionerna ofta ledde in på relevanta sidospår.

Andolf gav även en kurs i översättning till franska där Edströms grammatik med dess i våra ögon gammalmodiga exempel var referensram. Tillsammans med Karl Michaëlsson utgav han 1960 *Franska tentamensstilar med översättning och kommentar*. Själv stod han för översättningen och kommentarerna medan Michaëlsson hade satt sitt namn på texturvalet.

Sven Andolf var en godmodig och vänlig man med en stor portion humor som han gav talrika prov på i sin undervisning. Han var vetenskapligt aktiv långt fram i pensionsåldern.

1977 utkom *Les péages des foires de Chalon-sur-Saône* (*Romanica Gothoburgensia*, XI), en studie av tre senmedeltida texter om tullavgifter för

marknaderna i Chalon-sur-Saône med kommentarer och noter. Författaren visar dessa avgifters ekonomiska och sociala betydelse. Boken väckte stort intresse i Frankrike både bland lingvister och historiker. 1980 publicerade Sven Andolf *Relation du royaume de Suède [Rapport om kungariket Sverige]/ par Monsieur de Sainte-Catherine 1606* (*Romanica Gothoburgensia,* XVII).

En nyhet i undervisningen HT 1963 var den ”Cours d'initiation” som dåvarande docenten Gunnar von Proschwitz (1922–2005) hade utarbetat och som han ledde. Kursen omfattade bl.a. läsning av François Mauriacs *Le Nouveau Bloc-Notes*, en kompakt och krävande text där ”läxan” till nästa dag kunde omfatta 50 sidor. I kursen ingick dessutom översättning från svenska till franska av ganska avancerade texter. Vi uppmanades att inte återge dessa ordagrant och på så sätt åstadkomma översatt svenska utan i stället tolka textens innebörd och väsen och skapa idiomatisk franska. På lektionerna gick vi igenom översättningar som vi hade förberett hemma. Även inlämningsuppgifter förekom. Dessa fick vi snabbt tillbaka rättade och försedda med uppmuntrande eller nedslående kommentarer. Det förekom informella prov på lektionstid och då bjöds vi ofta på karameller eller frukt. Gunnars saftiga och aromatiska päron, inköpta i en affär på Gibraltargatan, glömmer man aldrig.

I allmän fonetik undervisade en från Stockholm inhyrd specialist, Sven Mossige-Norheim. Fransk fonetik hade vi för Gunnar Bjerrome, som jag återkommer till.

Denna ”Cours d'initiation” var en mycket effektiv inkörsport till universitetsstudier i franska.

Tillsammans med den franske lektorn Jean-Baptiste Brunet-Jailly gav von Proschwitz 1969 på Gleerups förlag ut *Bien écrire bien parler. Introduction aux études universitaires de français* där mycket av det vi lärde oss på kurserna i textläsning och översättning kom på pränt till glädje för kommande generationer av franskstuderande.

Gunnar von Proschwitz var 1700-talsspecialist. Han hade disputerat 1956 på en avhandling med titeln *Introduction à l'étude du vocabulaire de Beaumarchais* (*Romanica Gothoburgensia*, V), en studie av neologismer där han visar att ordens historia tydligt hänger samman med samhällets och tidens idéer och att de vittnar om förändringarna i samhället. Opponent var för övrigt den kände franske lingvisten Charles Bruneau.

Efter några år som professor i Uppsala återvände von Proschwitz till Göteborg som universitetslektor. 1977 utnämndes han till professor i romanska språk, särskilt franska, och efterträdde därmed Hans Nilsson-Ehle.

Gunnar von Proschwitz kom att ägna hela sitt liv åt franskt och svenskt 1700-tal och betraktas världen över som en av de största kännarna av *le Siècle des Lumières*. Han fortsatte sin forskning om Beaumarchais och publicerade 1990 tillsammans med sin hustru Mavis ”Beaumarchais et le *Courier de l'Europe*” (The Voltaire Foundation, S.V.E.C. 273 och 274) i två volymer. Här ingår 654 till största delen opublicerade texter med presentation och utförliga kommentarer. Alla tänkbara aspekter av Beaumarchais liv och verk behandlas.

Gustav III var också föremål för djupgående studier. Redan 1962 kom *Gustave III et la langue française (*Akademiförlaget). Den kom att följas av *Gustave III par ses lettres* (Norstedts/Paris, J. Touzot, 1986) som gavs ut i samband med Svenska akademiens 200-årsjubileum. Dessa brev, som är försedda med en gedigen notapparat och av vilka 150 tidigare var opublicerade, ger ett mycket mänskligt porträtt av kungen som i sin korrespondans avslöjar sina bekymmer och glädjeämnen. I *Catherine II et Gustave III : une correspondance retrouvée* och den svenska versionen *Katarina II och Gustaf III: en återfunnen brevväxling* (Norstedts, *Nationalmusei årsbok*, 44, 1998) tolkas och kommenteras ett urval av de brev som de båda monarkerna utväxlade 1771–1792. Volymen skänkte en särskild glans åt Nationalmuseums utställning ”Katarina den stora & Gustav III”.

Andra verk som förtjänar att nämnas är *Alexis Piron épistolier. Choix de ses lettres* (*Romanica Gothoburgensia* , 20, 1982), som innehåller sextio ofta mycket roliga brev från Piron till Carl Fredrik Scheffer. Piron visar prov på känslighet, sinne för komik och ironi i sina beskrivningar av tidens storheter som Voltaire och Rameau. I boken finns redan tidigare kända brev men också opublicerade epistlar som Gunnar von Proschwitz hade hittat i biblioteket på Kulla Gunnarstorp i Skåne.

Han ederade en textkritisk utgåva på franska av Voltaires *Histoire de Charles XII* (Voltaire Foundation, 1996) med en omfattande inledning och kommentar. Året därpå kom en svensk edition, *Carl XII:s historia*, på Norstedts förlag. I sin recension påpekar professor Thure Stenström att von

Proschwitz här tillåter sig ”något mer personliga och subjektivt färgstarka synpunkter i textkommentarerna” (*Samlaren*, årgång 118, 1997).

Gunnar von Proschwitz var även författare till ett stort antal artiklar. Sexton av dem finns återgivna i *Idées et mots au siècle des Lumières. Mélanges en l'honneur de Gunnar von Proschwitz,* den festskrift som kom ut 1988 i samband med hans pensionering.

I mars 1987 organiserade Gunnar von Proschwitz ett symposium om fransk-svenska kulturförbindelser genom tiderna. Det ägde rum på Centre culturel suédois i Paris och bland deltagarna fanns såväl etablerade forskare som nyare förmågor. Genom Gunnars försorg publicerades acta från symposiet i den vackra volymen *Influences. Relations culturelles entre la France et la Suède*, som ingår i Kungliga Vetenskaps- och Vitterhetssamhällets skriftserie *Humaniora* (1988).

Gunnar von Proschwitz var estet ut i fingerspetsarna och alla hans böcker är mycket stilfulla och tilltalande. Papper och typsnitt valdes med stor omsorg. Papperet skulle vara svagt gulaktigt och favorittypsnittet var Baskerville som skapades på 1750-talet. De flesta böckerna är försedda med tidstypiska illustrationer.

Gunnar von Proschwitz betraktas i Frankrike som en stor auktoritet inom 1700-talsforskningen och han fick flera utmärkelser. 1999 tilldelades han av Franska akademien *le Grand Prix de la Francophonie*. Han blev hedersdoktor vid Université Stendhal i Grenoble, var gästprofessor vid Sorbonne och föreläsare på Collège de France.

Han var en inspirerande, noggrann och krävande handledare och många avhandlingar kom till under hans ledning. Ett antal av dem behandlade den underjordiska 1700-talstidskriften *Correspondance littéraire secrète* (Birgitta Berglund-Nilsson, Monica Hjortberg, Tawfik Mekki-Berrada, Barbro Ohlin).

Flera auktoriteter inom fransk språk- och litteraturvetenskap, Gérald Antoine, Jean Sgard, Jean-Hervé Donnard m.fl., ställde upp som opponenter vid dessa disputationer.

Gunnar von Proschwitz pensionerades som sagt 1988 men var aktiv fram till sin död 2005.

Tack vare Nilsson-Ehle och i synnerhet von Proschwitz gästföreläste under 1960- och 70-talet många franska författare och forskare på institutionen. Gérald Antoine, Marie-Jeanne Durry, Pierre Larthomas, Claude Simon,

Nathalie Sarraute, Michel Tournier, Yves Bonnefoy är några exempel. Även den originelle och lärde Theodore Besterman, som grundade Institut et Musée Voltaire i Genève och publicerade 107 volymer med Voltaire-brev, besökte institutionen. Efter föredragen ordnades informella postseminarier där vi fick träffa och bekanta oss med dessa celebriteter.

Tilläggas kan att samtliga lärare var aktiva i Alliance française, som ordförande, sekreterare eller kassör, något som säkert bidrog till att ge föreningen både status och attraktionskraft.

Ytterligare två som var verksamma vid institutionen redan i början av 60-talet måste omnämnas: docenterna Lars-Owe Svenson (1919–2010) och Gunnar Bjerrome (1923–1990).

Lars-Owe undervisade i bl.a. text, översättning och språkhistoria och var senare under många år institutionens prefekt och studierektor. En termin läste vi under hans ledning Victor Hugos pjäs *Hernani*. Vi var nog för unga för att till fullo uppskatta detta romantiska och dramatiska verk. Skratten blev många när vi i våra översättningar försökte göra texten rättvisa.

Lars-Owes avhandling har titeln *Les Parlers du Marais vendéen* (*Romanica Gothoburgensia*, VIII, 1959). Volym 1 innehåller grammatik och ordlista, volym 2 en lingvistisk atlas med 425 kartor. I sin recension påpekar Geneviève Massignon (*Arts et traditions populaires*, 9, no 2, 1961) att författaren tar upp och fördjupar sig i det som inte behandlats noggrant i Gilliérons och Edmonts *Atlas linguistique de la France*. Avhandlingen är, säger hon, ett viktigt bidrag till kunskapen om de poitevinska dialekterna som har en gåtfull historia.

Som tack för sina insatser utnämndes Lars-Owe Svenson sedermera till hedersmedborgare i den by där han bedrivit sin forskning.

Gunnar Bjerrome hade disputerat på en avhandling om en schweizisk dialekt *Le patois de Bagnes (Valais)* (*Romanica Gothoburgensia*, VI, 1957). Den innehåller några texter på dialekt och en omfattande ordlista. Bjerrome undervisade framför allt i fransk fonetik och realia och han ansvarade för den kommersiella linjen på 2-betygsnivån. Den talade franskan och dess olika varianter var hans specialområde. Han var musikaliskt begåvad och plockade då och då på fonetiktimmarna fram en flöjt för att illustrera olika tonlägen.

De flesta lärarna var som synes lingvister och hade specialiserat sig på fornfranska och dialekter.

Gunnar von Proschwitz avhandling om Beaumarchais vokabulär var banbrytande i och med att den befann sig i gränslandet mellan lingvistik, litteraturvetenskap och samhällsanalys. Hans handledare Karl Michaëlsson hade gett honom fria tyglar, brukade han påpeka.

5.1 Sammanfattning

Vilka var då våra lärares främsta insatser förutom att de var skickliga och engagerade pedagoger och forskare?

- De gav oss unga studenter en inblick i sin forskning och uppmuntrade oss att följa i deras spår. De delgav oss sina vetenskapliga erfarenheter, goda som dåliga, och underströk vikten av noggrannhet och hårt arbete för att nå goda forskningsresultat. Att kunskap bygger på kunskap betonades ständigt. Både forskningsanknytning och progression var således väl genomförda i utbildningen även om begreppen inte användes.
- De bjöd in många högt meriterade gästföreläsare och inviterade oss till föreningar som Alliance française och Filologiska samfundet, vilket för oss öppnade en värld utanför vår egen studenttillvaro och gav oss drömmar om framtiden.

Bibliografi

Albano Leoni, Federico, 1970–1972: *Concordanze Belliane, con lista alfabetica, lista di frequenza, lista inversa e rimario.* Vol. I–III. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, X.

Andolf, Sven, 1941: *"Floovant", chanson de geste du XIIe siècle*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Andolf, Sven & Michaëlsson, Karl, 1960: *Franska tentamensstilar* 1–2. Stockholm: Svenska Bokförlaget/Norstedts.

Andolf, Sven, 1966: *Les péages des foires de Chalon-sur-Saône*. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia,* XI.

Andolf, Sven, 1980: *Relation du royaume de Suède [Rapport om kungariket Sverige]/ par Monsieur de Sainte-Catherine 1606.* Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XVII.

Bjerrome, Gunnar, 1957: *Le patois de Bagnes (Valais)*. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, VI.

Bourciez, Édouard, 1958: *Précis historique de phonétique française.* 9e éd. Paris: Librairie C. Klincksieck.

Correspondance littéraire secrète, 7 janvier – 24 juin 1775, publiée et annotée par Tawfik Mekki-Berrada: 1986, T. 1: Texte. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XXVI.

Correspondance littéraire secrète, 7 janvier – 24 juin 1775, publiée et annotée par Tawfik Mekki-Berrada: 1986. Tome II: Notes. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XXVII.

Correspondance littéraire secrète, *29 juin – 28 décembre 1776*, publiée et annotée par Barbro Ohlin: 1986. T. 1: Texte. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XXVIII.

Correspondance littéraire secrète, 29 juin – 28 décembre 1776, publiée et annotée par Barbro Ohlin: 1986. T. 2: Notes. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XXIX.

Correspondance littéraire secrète, *1er janvier – 22 juin 1776*, publiée et annotée par Birgitta Berglund-Nilsson: 1987. T. 1: Texte. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XXXI.

Correspondance littéraire secrète, *1er janvier – 22 juin 1776*, publiée et annotée par Birgitta Berglund-Nilsson: 1987. T. II: Notes. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XXXI.

Deutschmann, Olaf, 1959: *Zum Adverb im Romanischen*. Tübingen: M. Niemeyer.

Edström, August Enzio, 1961: *Fransk grammatik.* Elfte upplagan. Stockholm: Svenska Bokförlaget Bonniers.

Gilliéron, Jules & Edmont, Edmond, 1902–1910: *Atlas linguistique de la France*. Paris: Champion.

Hjortberg, Monica, 1987: *Correspondance littéraire secrète*, 1775–1793. *Une présentation.* Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XXXVII.

Hjorth, Arne, 1971: *La partie cambrésienne du polyptyque dit « Terrier l'Évêque » de Cambrai*. T. 1 Le manuscrit et la langue. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XII.

Hjorth, Arne, 1978: *La partie cambrésienne du polyptyque dit* « Terrier l'Évêque » de Cambrai. T. 2 Le texte. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XVI.

Lindvall, Lars, 1971: *Sempre, lues, tost, viste et leurs synonymes*. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia,* XIII.

Massignon, Geneviève, 1961: recension av L.-O. Svenson, *Les Parlers du Marais vendéen*. *Arts et traditions populaires*, 9, no 2. 166–167.

Mauriac, François, 1961: *Le Nouveau Bloc-Notes 1958–1960.* Paris: Flammarion.

Nilsson-Ehle, Hans, 1941: *Les adverbes en -ment compléments d'un verbe en français moderne : étude de classement syntaxique et sémantique*. Lund: Études romanes de Lund, 3.

Nilsson-Ehle, Hans, 1943-1944: Le conditionnel futur du passé et la périphrase *devait* + infinitif. *Studia Neophilologica*, 1943/44. 50–88.

Nilsson-Ehle, Hans, 1947: *Les propositions complétives juxtapposées en italien moderne.* Lund: *Études romanes de Lund,* 9.

Nilsson-Ehle, Hans, 1954: Remarques sur les formes surcomposées en français. *Studia Neophilologica*, 1954. 157–167.

Nilsson-Ehle, Hans, 1957: Ambiance, milieu et climat. *Studia Neophilologica,* 1957. 180–191.

Nilsson-Ehle, Hans & Belloni, Pietro: *Voci romanesche/aggunti e commenti al vocabolario romanesco Chiappini – Rolandi*. Lund: *Skrifter utgivna av Vetenskapssocieteten i Lund*, 50.

Nilsson-Ehle, Hans, 1959: *35 franska stilar av kombinerad typ*. Lund: Gleerups.

Nilsson-Ehle, Hans, 1960: recension av O. Deutschmann, *Zum Adverb im Romanischen. Studia Neophilologica*, 1960. 198–204.

Nilsson-Ehle, Hans, 1991: *Varia Romanica.* I: Lars Lindvall & Olof Eriksson (red.). Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XL.

Proschwitz, Gunnar von, 1956: *Introduction à l'étude du vocabulaire de Beaumarchais.* Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, V.

Proschwitz, Gunnar von, 1962: *Gustave III et la langue française.* Göteborg: Akademiförlaget.

Proschwitz, Gunnar von & Brunet-Jailly, Jean-Baptiste, 1969: *Bien écrire bien parler. Introduction aux études universitaires de français.* Lund: Gleerups.

Proschwitz, Gunnar von, 1982: *Alexis Piron épistolier. Choix de ses lettres*. Göteborg: *Romanica Gothoburgensia*, XX.

Proschwitz, Gunnar von, 1986: *Gustave III par ses lettres*. Stockholm: Norstedts/ Paris: Jean Touzot.

Proschwitz, Gunnar von, 1988: *Idées et mots au siècle des Lumières. Mélanges en l'honneur de Gunnar von Proschwitz.* Göteborg: Wettergrens Bokhandel AB/ Paris: Jean Touzot.

Proschwitz, Gunnar von, 1988: *Influences. Relations culturelles entre la France et la Suède*. Göteborg: Kungliga Vetenskaps- och Vitterhetssamhällets skriftserie *Humaniora,* 29.

Proschwitz, Gunnar & Mavis von, 1990: Beaumarchais et le *Courier de l'Europe*. Oxford: The Voltaire Foundation, S.V.E.C. 273, 274.

Proschwitz, Gunnar von, 1996: *Histoire de Charles XII*. Oxford: The Voltaire Foundation.

Proschwitz, Gunnar von, 1997: *Carl XII:s historia*. Stockholm: Norstedts.

Proschwitz, Gunnar von, 1998: *Catherine II et Gustave III : une correspondance retrouvée.* Stockholm, Nationalmuseum.

Proschwitz, Gunnar von, 1998: *Katarina II och Gustaf III: en återfunnen brevväxling.* Stockholm: Norstedts/Nationalmuseum, *Nationalmusei årsbok*, 44.

Proschwitz, Gunnar von, 2005: Beaumarchais, *Lettres de combat*. Paris: Éd. Michel Le Maule.

Stenström, Thure, 1997: recension av G. von Proschwitz, *Histoire de Charles XII* och *Carl XII:s historia. Samlaren* 118. 302–304.

Le Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIXe et XXe siècle (1789–1960), 1973, vol 2. Paris: C.N.R.S./Gallimard.

II. Identitet och färdvägar. Romanska språk som akademisk disciplin och forskningsämne(n)

6. Mot nya djärva mål i den jämförande romanska språkvetenskapen

Komparativ romanistik som disciplin och forskningsgemenskap – villkorskonstruktioner i franska, italienska och spanska

Hans Kronning

Invia tenaci nulla est via

6.0 Inledning

Efter att begreppet ’romanist’ analyserats diskuteras här den komparativa romanistikens ställning som disciplin och forskningsgemenskap i Sverige och internationellt. Slutsatsen är att den jämförande romanska språkvetenskapen har en mycket svag ställning i Sverige i dessa avseenden (6.1). Detta till trots bedrivs komparativ romanistik i Sverige, om än i ringa omfattning. Som exempel presenteras därför här ett komparativt forskningsprojekt som behandlar villkorskonstruktioner i franska, italienska och spanska. Den traditionella komparativa lingvistiken är främst historiskt inriktad. Det här framlagda projektet illustrerar däremot en nyare typ av jämförande romansk språkforskning, som studerar ett hittills starkt underbeforskat kunskapsfält: syntaktiska konstruktioner och deras semantik och pragmatik i de moderna språken. Redogörelsen för projektet, som är relativt omfattande för att tydliggöra vad ett dylikt projekt kan innebära idag, vänder sig snarast till den lingvistiskt inriktade forskaren (6.2). Avslutningsvis diskuteras den jämförande romanska språkvetenskapens position mellan den allmänna lingvistiken (enkannerligen språktypologin) och särspråksromanistiken, och vilket den komparativa romanistikens unika bidrag till språkforskningen kan vara i detta perspektiv (6.3).

6.1 På spaning efter den jämförande romanistiken i Sverige

6.1.1 Vad är en romanist?

Romanist är ett betydligt mer flertydigt ord än vad gängse lexikondefinitioner ger vid handen: ’person som vetenskapligt studerar romanska språk’ (*SO* 2009). Det är möjligt att urskilja åtminstone följande betydelser hos detta ord:

a. [särspråksromanist] 'person som studerar ett romanskt språk (eller den litteratur – de litteraturer – som skrivs eller den kultur – de kulturer – som kommer till uttryck på språket i fråga)'.
b. [flerspråksromanist] 'person som utan att jämföra dem, oftast i följd, studerar flera romanska språk (eller de litteraturer som skrivs eller de kulturer som kommer till uttryck på språken i fråga)'.
c. [jämförande romanist] 'person som jämför två eller flera romanska språk (eller de litteraturer som skrivs eller de kulturer som kommer till uttryck på språken i fråga)'.
d. [paraplyterm för a.-c.]

Det går att urskilja fyra motsvarande betydelser hos ordet *romanistik*.

6.1.2 Romanistiken i Sverige som disciplin

Om man ställer sig frågan vilken ställning *romanistiken* har som disciplin i Sverige, bör man dels definiera vilken betydelse av *romanistik* (a.-d.) som avses, dels vilken innebörd begreppet 'disciplin' har. En definition av detta senare begrepp som man kan finna hos franska utbildningssociologer är följande:

> Qu'est-ce qu'une *discipline* ? […] un ensemble d'énoncés précis, coordonnés par des principes fondamentaux et caractérisés par une cohérence logique, appréhendée *au niveau institutionnel* comme *inscription académique* d'un *secteur labellisé* du savoir) (Affergan & Valade 2006: 278–279[44])
>
> [Vad är en vetenskaplig *disciplin* ? […] en mängd av grundläggande principer samordnade och av logisk koherens präglade precisa påståenden, som *på institutionell nivå* förstås i termer av en *akademisk process* som syftar till att *etablera* ett *namngivet* kunskaps*område*]

I ljuset av en dylik definition framstår *romanistiken*$_d$ i Sverige främst som ett institutionellt fenomen som bygger på namngivningen av ett kunskapsfält, vilket dock knappast kan karakteriseras som enhetligt och sammanhållet av gemensamma principer. När det gäller den *komparativa romanska språkvetenskapen* (c) – här inskränker vi kunskapsfältet till språk –, är detta område visserligen kanske mer enhetligt, men saknar i stort sett institutionell förankring i den svenska universitetsvärlden.

44 Kursiveringarna ej i originalet.

Så är komparativa avhandlingar, som Lennart Carlssons *Le degré de cohésion des groupes subst. + de + subst. en français étudiés d'après la place accordée à l'adjectif épithète. Avec examen comparatif des groupes correspondants de l'italien et de l'espagnol* (Uppsala: Studia Romanica Upsaliensia 3, 1966), sällsynta undantag. Vid Uppsala universitet finns en sällan brukad möjlighet att disputera i romanska språk med komparativ inriktning, dock utan krav på en komparativ avhandling. Det finns också vid samma universitet en möjlighet att på avancerad nivå inom ämnena franska och spanska välja kurser i ett eller två andra romanska språk, som avslutas med en komparativ uppgift.

När det gäller tjänstestruktur har den jämförande romanska språkvetenskapen ingen institutionell förankring: ingen professur i komparativ romanistik finns i landet. Däremot finns eller har det tills helt nyligen funnits ett fåtal professurer med flerspråksromanistiska benämningar som "romanska språk, särskilt franska", "särskilt italienska" eller "särskilt spanska". Emellertid kan dessa benämningar avse olika typer av romanistik, beroende på om tjänsterna är (eller har varit) förenade med *ett krav* på meritering i mer än ett romanskt språk (flerspråksromanistik) eller om meritering i mer än ett romanskt språk *endast* är (eller har varit) meriterande (fler- eller särspråksromanistik). De få som idag faktiskt bedriver komparativ forskning har, eller har haft – forskning av *emeriti* är viktig i detta sammanhang – tjänster med olika sorters (icke-komparativ) fler- eller särspråksromanistisk institutionell förankring.

Tilläggas kan att den nationella forskarskolan i romanska språk FoRom (2001–2014) snarast är ett exempel på flerspråksromanistik, men eftersom flerspråksromanistik, vare sig det gäller professorstjänster eller forskarskolor, kan leda vidare till jämförande romansk språkvetenskap är dylika institutionellt förankrade förhållanden och företeelser naturligtvis högst relevanta från komparativ synpunkt.

6.1.3 Romanistiken i Sverige och forskningsgemenskaper

För många svenska *romanister*$_d$ förefaller den eller de forskningsgemenskaper man tillhör vara långt viktigare än disciplintillhörigheten. En *forskningsgemenskap* (*communauté scientifique*) är ett kollektiv som man under en (mer eller mindre) lång tid socialiserats in i:

> Être scientifique […] c'est […] surtout, après un long *processus de socialisation*, *être membre d'un collectif* [*une communauté scientifique*], orienté vers la production méthodique de connaissance (Dubois 2006: 165–166)[45]

> [Att vara vetenskaplig […] innebär […] framför allt att efter en lång *socialiseringsprocess bli medlem av ett kollektiv* [*en forskningsgemenskap*], som är inriktad på metodisk kunskapsproduktion]

Forskningsgemenskapen manifesteras bl.a. i valet av seminarier som medlemmarna i gemenskapen bevistar, av kongresser som de framträder vid, av vetenskapliga tidskrifter som de läser och publicerar sig i och av språk som de publicerar på.

Bland dessa gemenskaper finns *ämnesgemenskaper* som definieras av dem man faktiskt interagerar vetenskapligt med (och inte i termer av institutionell disciplintillhörighet). Somliga identifierar sig endast som hispanister eller italianister, men inte som romanister; andra som hispanister eller italianister och (särspråks)romanister; åter andra som jämförande romanister. I Sverige existerar knappast en ämnesgemenskap av det sistnämnda slaget.

Emellertid tenderar idag forskningsgemenskaperna inom romanistiken$_d$ i allt större utsträckning att vara *domän-*, *paradigm-* och *metodgemenskaper*. Snarare än som romanist$_d$ identifierar man sig som språkinlärningsforskare, diskursanalytiker, interaktionsforskare eller TAME[46]-forskare. Den sistnämnda forskningsgemenskapen kan i sin tur, för att bara ge ett exempel, uppdelas i kognitivt semantiska TAME-forskare, formellt semantiska TAME-forskare etc.

Slutligen kan de två typerna av forskningsgemenskaper – ämnesgemenskaper och domän-, paradigm- och metodgemenskaper – korsas: man kan definiera sig som tillhörande forskningsgemenskapen ”jämförande romanister som ur ett kognitivt semantiskt perspektiv studerar TAME-fenomen”.

Ett intressant forskningssociologiskt projekt vore att empiriskt studera det nätverk av relationer mellan disciplintillhörighet och forskningsgemenskaper som här skisserats och hur det förändrats över tid.

45 Kursiveringarna ej i originalet.
46 TAME = Tempus, Aspekt, Modalitet, Evidentialitet.

6.1.4 Jämförande romansk språkvetenskap som internationell forskningsgemenskap

Den främsta internationella forskningsgemenskapen för jämförande romanister är den tidskrift *Société de Linguistique Romane* utger, de världskongresser som denna organisation anordnar vart fjärde år och detta trots att fler särspråksromanister än komparativa romanister deltar i dessa kongresser: "det är nödvändigt att åtskilja […]: 1) arbeten som systematiskt omfattar *flera romanska språk eller varieteter*; och 2) arbeten som fokuserar på *en enda romansk varietet*. […] I kvantitativa termer är *särspråkliga* studier betydligt mer frekventa än *jämförande* studier (hay que distinguir […]: 1) los trabajos que incluyen de manera sistemática *varios idiomas románicos*; y 2) los trabajos que están centrados en *una única variedad románica*. […] En términos cuantitativos, los estudios de *tipo particular* son ampliamente superiores a los de *tipo comparativo*)" (Glessgen & Giolitto 2007: 376)[47].

Denna romanistiska forskningsgemenskap förenas, enligt Glessgen & Giolitto (2007: 375), av ett gemensamt paradigm, ett *paradigma metodológico romanístico*, som utgör "en samling metoder som inbegriper beaktandet av *historiska* och *etymologiska* faktorer, samt av *variationella* faktorer och/eller av *textfilologiska inslag* (un conjunto de métodos que integran la toma en consideración de factores *históricos* y *etimológicos*, *variacionales* y/o de elementos de *filología textual*)". Det finns anledning att ställa sig skeptisk till idén om detta metodparadigm som gemensamt paradigm. Även om det fortfarande omfattas av många romanister, inte minst tyskspråkiga, framgår det av de olika sektionerna vid den senaste världskongressen, *XXVIII Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza* (Rom 18–23 juli 2016), att de flesta av den moderna språkvetenskapens domän-, paradigm- och metodgemenskaper är representerade, ehuru underordnade den romanistiska$_d$ ämnesgemenskapen:

- Acquisizione e apprendimento delle lingue ('språkinlärning')
- Antropologia, sociologia e studi di genere davanti alla linguistica e alla letteratura
- Canoni ('litteraturkanon', plur.), generi testuali ('textgenrer') e lingue letterarie

47 Kursiveringarna ej i originalet.

- Linguistica generale e linguistica romanza
- Latino e lingue romanze
- Fonetica e fonologia
- Morfologia e sintassi
- Lessicologia, semantica e etimologia
- Linguistica dei corpora e filologia informatica
- Dialettologia, sociolinguistica e linguistica variazionale
- La Romània fuori dall'Europa ('utanför Europa')
- Ecdotica ('editionsfilologi'), critica e analisi del testo
- Filologia europea – lingue e letterature nazionali
- Lingue e letterature comparate, di frontiera e dei migranti
- Traduzione e traduttologia
- Storia della linguistica e della filologia

Det är i sammanhanget värt att notera att de många framgångsrika svenska språkinlärningsforskarna inom disciplinerna franska, italienska och spanska föredrar – säkert av rationella skäl – (i stort sett) uteslutande icke-romanistiska, engelskspråkiga forskningsgemenskaper, trots att den romanistiska ämnesgemenskapen också erbjuder, som framgår av ovanstående sektionsförteckning, en språkinlärningsgemenskap.

Det finns många begripliga skäl till att den komparativa romanistiken har en svag eller obefintlig ställning som disciplin och forskningsgemenskap i Sverige. Å ena sidan gör den obefintliga institutionella förankringen av den komparativa romanistiken att det saknas incitament att ägna sig åt denna typ av romansk språkvetenskap: det finns inga tjänster att söka och komparativ meritering riskerar att lämnas utan hänsyn i särspråksromanistiska sammanhang. Å andra sidan vore det inte rationellt att kräva komparativ meritering av alla särspråksromanister.

Icke desto mindre finns det anledning att beklaga den jämförande romanska språkvetenskapens svaga ställning i Sverige, ty mellan den med nödvändighet mindre precisa typologiska forskningen och forskningen om enskilda romanska språk finns ett underbeforskat fält, som den komparativa romanistiken kan kartlägga och därigenom precisera beskrivningen av de enskilda språken – *les langues* – och öka förståelsen av språket – *le langage* – i allmänhet. Grammatiska konstruktioner i de moderna romanska språken

(1800-, 1900- och 2000-talen) förefaller utgöra ett särskilt underbeforskat fält ur ett komparativt perspektiv. Därför ska ett pågående projekt av detta slag presenteras här och några resultat antydas i det följande.

6.2 Ett komparativt projekt: villkorskonstruktioner i franska, italienska och spanska

Le monde des possibles m'a toujours été plus ouvert que celui de la contingence réelle.
Marcel Proust (III:61)

6.2.1 Projektets syfte och mål

Detta pågående projekt,[48] som benämns ”Prediktiva villkorskonstruktioner (*Om P, så Q*) i franska, italienska och spanska: semantik, pragmatik och variation”, tar sin utgångpunkt i vår för mänsklig kommunikation och kognition så karaktäristiska förmåga att tala och resonera, inte bara om sådant som uppfattas som faktiskt – *Han gifte sig med henne* –, utan också om sådant som uppfattas som möjligt (”potentialitet”, POT) (A), möjligt men mindre sannolikt (”svag potentialitet”, POT–) (B1) och inte (längre) möjligt (”kontrafaktualitet” eller ”irrealitet”, IRR) (B2):

1. *Om han* ***gifter*** *sig* (A)/***gifte*** *sig* (B1)/***hade gift*** *sig* (B2) *med henne,* ***kommer*** *han* ***att bli/skulle*** *han* ***bli/skulle*** *han* ***ha blivit*** *rik.*

Denna förmåga kommer typiskt till uttryck i prediktiva (traditionellt benämnda ”hypotetiska”) villkorskonstruktioner inledda med *om* (1).

Dylika konstruktioner är av stor betydelse såväl i vardagligt beslutsfattande (2) som i vetenskapliga resonemang (3-4):

2. *Ska jag gifta mig med henne eller inte? Om jag gifter med henne, kommer jag att bli rik.*
3. *Om substans X tillförs, kommer symptom Y att försvinna.*
4. *Om substans X inte hade tillförts, skulle symptom Y inte ha försvunnit.*

I detta projekt undersöks prediktiva villkorskonstruktioner inledda med *si/se* i franska (5), italienska (6) och spanska (7):

48 Projektdeltagare: Hans Kronning (Uppsala), Gianluca Colella (Falun), Fernando Bermúdez (Uppsala).

5. *S'il l'**épouse*** (A)/*l'**épousait*** (B1)/*l'**avait épousée*** (B2), *il **sera/serait/ aurait été** riche.*
6. *Se lui la **sposa*** (A)/*la **sposasse*** (B1)/*l'**avesse sposata*** (B2), ***diventerà/ diventerebbe/sarebbe diventato** ricco.*
7. *Si se **casa*** (A)/*se **casara*** (B1)/*se **hubiera casado*** (B2) *con ella, se **hará/** se **haría**/se **habría hecho** rico.*

De här citerade "kanoniska" konstruktionstyperna (5-7) är de som oftast studerats. Emellertid ger pilotundersökningar vid handen att det finns ett drygt 30-tal olika tempus-moduskombinationer i prediktiva *si*/*se*-konstruktioner i vart och ett av dessa romanska språk.

I franska har projektet hittills kunnat belägga 33 olika prediktiva villkorskonstruktioner, vilket är fler än till exempel Banyś (2000) tidigare belagt. Dessa konstruktioner bildar ett "diasystem" (6.2.3.3, 6.2.4.4), bestående av tre subsystem, *S1*, *S0*, *S0*+*S1* (Kronning 2014ab) (FIG. 1-3):

FIG. 1 *System S1*[49]

A-konstruktioner (neutral potentialitet, POT)
(1) *Si Prés Ind, Fut Ind.*
(2) *Si Prés Ind, FC Ind.* (*FC* = Futur Composé)
(3) (↓) *Si Prés Ind, va+INF.* [–Ital., +Esp.]
(4) (↓) *Si Prés Ind, Prés Ind.* [+Ital., +Esp.]
(5) *Si PC Ind, PC Ind.* (*PC* = Passé composé)
(6) [?] *Si PS Ind, PS Ind.* (*PS* = Passé simple)
(7) *Si PC Ind, Prés Ind.*
(8) *Si PC Ind, Fut Ind.*
(9) *Si PC Ind, va+INF.*
(10) *Si PS Ind, Prés Ind.*
(11) *Si PC Ind, FC Ind.*

B1-konstruktioner (svag potentialitet, POT–, & kontrafaktualitet, IRR)
(12) *Si Impf Ind, CS.* POT– & IRR (*CS* = Conditionnel simple)
(13) (↓) [?] *Si Impf Ind, Impf Ind. IRR* [+Ital., +Esp.]
(14) (↓↓) [*] *Si CS, CS.*

B2-konstruktioner (kontrafaktualitet, IRR, som default)
(15) *Si Plqpf Ind, CC.* (*CC* = Conditionnel composé)
(16) (↓↓↓) *Si CC, CC.*

49 Pilarna anger diafasisk ("stilistisk") riktning mot det formella (↑) eller det vardagliga (↓).

(17) (↓↓↓) *Si CS, CC.*
(18) *Si Plqpf Ind, CS.*
(19) *Si Impf Ind, CC.*
(20) [?] *Si Plqpf Ind, Plqpf Ind.*
(21) *Si Plqpf Ind, Impf Ind.*
(22) (↓↓↓) *Si CC, Impf Ind.*
(23) ↑ *Si Plqpf Subj, Impf Ind.* [+Ital.]
(24) ↑ *Si Impf Ind, Plqpf Subj.*
(25) ↑ *Si Plqpf Ind, Plqpf Subj.* [–Ital.]
(26) ↑ *Si Plqpf Subj, CC.* [+Ital, +Esp.]
(27) ↑ *Si Plqpf Subj, Plqpf Subj.* [–Ital., +(↓)Esp.]
A1+B1: (28) *Si Prés Ind, CS.* POT & POT–
B1+A1: (29) *Si Impf Ind, Fut Ind.* POT– & POT
B1+A1: (30) *Si Impf Ind, Prés Ind.* POT– & POT
A1+B2: (31) *Si Prés Ind, CC.* POT ($U_{\text{Begränsat}}$) & IRR ($U/U'_{\text{Icke-Begränsat}}$)[50]

FIG. 2 *System S0*

1. (↓) *Si Prés Ind, Prés Ind.* POT [+Ital, +Esp]
2. ↓ *Si Prés Ind, Prés Ind.* IRR [?Ital, +Esp]

FIG. 3 *System S0+S1*

(32) *Si Prés Ind, CC.* IRR
(33) *Si CC, Prés Ind.* IRR

Flertalet av de icke-kanoniska konstruktionerna är föga eller inte alls studerade.

Syftet med projektet är att undersöka varför språk som franska, italienska och spanska har så många prediktiva villkorskonstruktioner.[51]

Den *grundläggande hypotesen* är att verbmorfologin i det dryga 90-tal konstruktioner som analyseras i projektet har en rad olika funktioner:

50 U = Modalt universum. Det ”(o)möjliga” gäller i ett i sammahanget relevant universum, vilket kan vara ”begränsat” och i många avseenden likna det faktiska universum vi lever i eller ”obegränsat”, dvs. helt och fullständigt imaginärt.

51 Denna problematik är också relevant för många andra språk, exempelvis de germanska, som har ett stort antal prediktiva villkorskonstruktioner med olika tempus-modus-kombinationer, men inte för språk, exempelvis många östasiatiska språk, i vilka dessa konstruktioners verb saknar TAM (Tempus, Modus, Aspekt) -morfologi (Akatsuka 1985).

a. den anger olika modala (som ”möjligt” och ”omöjligt”), aspektuella och temporala betydelser,
b. den bidrar till utförandet av olika talhandlingar (”förutsägelser”, ”hot”, ”beklagande” etc.) och
c. den förekommer i olika konfigurationer i olika diskursgenrer: diafasisk (”stilistisk”) variation.

En *annan väsentlig hypotes* är att dessa semantiska, pragmatiska och variationella egenskaper är beroende av varandra.

Målet för projektet är att genom att studera likheter och skillnader mellan språken ur dessa synvinklar precisera inte bara beskrivningen av de enskilda språken, utan också att lämna ett bidrag till den generella förståelsen av villkorskonstruktioner med hjälp av en systematisk undersökning som kombinerar

- konstruktionsgrammatik,
- modal polyfoniteori,
- talhandlingsteori och
- diasystematisk variationslingvistik.

6.2.2 Tidigare forskning om prediktiva villkorskonstruktioner: en kort översikt

”In spite of more than 2000 years of research on conditionals, no consensus on what they mean and how they should be analyzed ha[s] emerged”, hävdar den formella semantikern Kratzer (2012:85). I modernare lingvistiska och filosofiska studier finns dock en insikt om att villkorskonstruktionernas semantik måste betraktas som *flerdimensionell*, vare sig denna flerdimensionalitet formuleras i termer av

- *möjliga världar* (Stalnaker 1968, Lewis 1973, Martin 1992, Declerk & Reed 2001, Caudal 2011, Ippolito 2013),
- *multipla referenssystem* (Desclés 1994, Provôt-Olivier 2011),
- *mentala rum* (Fauconnier 1984, Dancygier & Sweetser 2005, Aptekman 2006, Rodríguez Rosique 2008) eller
- *polyfoni* (Ducrot 1984, Haillet 2002, Nølke 2017).

Multidimensionaliteten är, beroende på teori, av referentiell, kognitiv och/eller enunciativ natur och behandlar därför olika aspekter av dessa konstruktioners semantik med varierande specificitet och framgång.

Den *formella semantiken* i Lewis och Stalnakers efterföljd bygger i grunden på engelskans kanoniska villkorskonstruktioner (*If P, then Q*) av typ B (oegentligt kallade ”*subjunctive conditionals*”[52]), vilka i *Q*-satsen har modalverbet *would*, som anses beteckna en nödvändighetsoperator. *P* inskränker de möjliga världar som operatorn kvantifierar över i *Q*. I de romanska språken saknas i det omarkerade fallet ett (nödvändighetsbetecknande) modalverb i *Q*, vilket antyder att dessa konstruktioner bättre kunde analyseras utan en nödvändighetsoperator i *Q*.

Det engelska modalverbet WOLL befinner sig i sin tur, i denna typ av formell semantik, inom tempusoperatorns räckvidd: SIMPLE PAST + WOLL = *would*. Tempus i protasis (*If P*) tilldelas genom ”*agreement*” med modalverbets tempus i apodosis (*Q*) (Arregui 2007). Detta ter sig problematiskt då ett antal villkorskonstruktioner kombinerar (inte bara i de romanska språken) verbformer av A-typ i den ena satsen och verbformer av B-typ i den andra. Dessa ”blandade” konstruktioner (28-31 i FIG. 1), som inte närmare analyseras vare sig i den moderna semantiska eller mer traditionella grammatiska litteraturen, ger vid handen att det krävs (minst) två olika modaloperatorer – (minst) en i *P* och (minst) en i *Q*[53] – för att analysera prediktiva villkorskonstruktioner.

Därutöver är engelskans SIMPLE PAST en aspektuellt neutral dåtidsform, som inte skiljer ”*subjunctive conditionals*” (B-konstruktioner) från ”*indicative conditionals*” (A-konstruktioner), medan de romanska språken har både imperfektiva och perfektiva dåtidsformer. Så motsvaras *If he married her* på franska både av *S'il l'épousait* [IMPERF ASP], som anger 'mindre sannolik möjlighet' (B-konstruktion) och har framtidsreferens och av *S'il l'a épousée* [PERF ASP], som – om konstruktionen är prediktiv – anger 'neutral möjlighet' (A-konstruktion) och har dåtidsreferens. Den imperfektiva aspektmorfologin blockerar sålunda den neutralt potentiella tolkningen i de romanska språken,

52 Benämningen är oegentlig för att i engelskans B-konstruktioner används indikativ i de allra flesta fall.

53 I en polyfon analys motsvaras *P* och *Q* av flera ”röster”, vars ”synpunkter” alla innehåller en modaloperator.

trots att aspekt typologiskt inte ansetts ha någon betydelse för distinktion mellan A- och B-konstruktioner (Iatradou 2000).

I italiensk lingvistik, där konditionalis normalt betraktas som ett modus och imperfekt konjunktiv används i protasis (*Se P*) i de kanoniska B-konstruktionerna, anses oftast distinktionen mellan A- och B-konstruktioner vara en fråga om *modusval* (Mazzoleni 1994), men med tanke på att imperfekt indikativ används i icke-kanoniska B-konstruktioner i italienska och spanska, och i kanoniska i franska, är det föga sannolikt att distinktionen vilar på modusmorfologin i de romanska språken.

Prediktiva villkorskonstruktioner inledda med *Si*/*Se* behandlas oftast i den *romanska lingvistiska litteraturen* samtidigt med icke-prediktiva "konditionala" konstruktioner (Söhrman 1991, Schneider 1995, Montolío Durán 1999, Schwenter 1999, Colella 2010) och ibland också med icke-konditionala konstruktioner (Banyś 2000), inte sällan med fokus på konjunktionens snarare än konstruktionens semantik och/eller pragmatik.

Tempusforskarna (Gosselin 1999, Bres 2005, Patard 2014) har å sin sida lämnat viktiga bidrag till studiet av villkorskonstruktionerna, men eftersom deras främsta mål är att definiera tempusformernas invarianta – transkonstruktionella – semantik, tenderar de specifika konstruktionernas betydelse att undervärderas. Så skiljer sig tempus- och modusbruket i romanska språk inte helt obetydligt åt, på olika sätt i de olika språken, mellan *hypotaktiska konstruktioner* inledda med *si/se* och *parataktiska villkorskonstruktioner* (Corminboeuf 2009).

Det verkar inte finnas någon systematisk studie av villkorskonstruktioners *diafasiska variation* i de romanska språken, även om spridda anmärkningar inte saknas i mer traditionella framställningar. Om *sociolingvistik* av Labovs typ främst studerade fonologiska och morfologiska variationsmönster hos enheter med "samma betydelse" (Serrano 1994), är *diasystematisk* och *kognitiv variationslingvistik* (Aijón Oliva & Serrano 2013), liksom *kontrastiv variationslingvistik* av Bibers typ (Biber 1995), öppna för variationens semantiska och funktionella aspekter. Inom den senare riktningen karaktäriseras diafasiska *varieteter* ("register", "genrer") utifrån förekomsten och frekvensen av ett relativt stort antal lingvistiska markörer i dem.

I detta projekt studeras däremot en grupp *konstruktioners förekomst och egenskaper* i olika diafasiska varieteter[54] kontrastivt.

6.2.3 Teorier

Teoretiskt tar projektet sin utgångspunkt främst i *konstruktionsgrammatik* (Langacker 1987, Boas 2010, Traugott & Trousdale 2013), i den av Ducrot (1984) inspirerade *modala polyfoniteorin* (TMP) (Kronning 2013ab, 2014ab), i *talhandlingssteori* (Austin 1962, Ducrot 1972, Searle 1972, Van der Auwera 1986, Recanati 2007, Colella 2010), samt i *diasystematisk* (Berruto 1993, Gadet 2003, Koch & Oesterreicher 2011), *kognitiv* (Aijón Oliva & Serrano 2013) och *komparativ* (Biber 1995, Kronning 2014c, 2015) *variationslingvistik*.

6.2.3.1 Konstruktionsgrammatik

En grundläggande idé i de flesta *konstruktionsgrammatiska teorier* är att en viss typ av konstruktioner är partiellt ”schematiska” (abstrakta) och att det går att formulera form-betydelserelationer för sådana konstruktioner (i detta projekt bl.a. i termer av polyfoni och illokut potential).

De prediktiva villkorskonstruktionerna har följande generella form, i vilken TAM står för *tempus-*, *modus-* och *aspektböjning*:

8. [*Si/Se P*-TAM$_1$, *Q*-TAM$_2$]

Schematiciteten begränsas i dessa konstruktioner inte bara av närvaron av subjunktionen *si/se*, utan också av att TAM-sekvenserna (PRES-PRES, PRES-FUT etc.) i de prediktiva konstruktionerna utgör en finit delmängd (runt 30, cf. 6.2.1, FIG. 1-3) av alla TAM-sekvenser i konstruktioner av typen *Si/Se P, Q*.

Enligt Banyś (2000) finns det 96 tempus-modus-kombinationer (TAM$_1$-TAM$_2$) i franska konstruktioner av denna typ.[55] Vissa av dessa TAM-kombinationer förekommer i både prediktiva och icke-prediktiva konstruktioner.

54 Det som med andra ord är relevant för projektet är det som Legallois, Charnois & Larjavaara (2018: 1) benämner ”grammar *in* genres”, inte ”grammar *of* genres”, vilket är det som språkvetare som Biber (1995) utforskar.

55 Söhrman (1991) har inregistrerat 80 dylika konstruktioner för spanskan. Till skillnad från Banyś har Söhrman använt sig av en visserligen stor (25 romaner och 45 tidningsnummer), men *sluten korpus*, vilket antagligen förklarar varför han belagt färre konstruktioner än Banyś. Det finns ingen anledning att anta att spanskan skulle ha färre konstruktioner än franskan.

Hur åtskiljandet av dessa konstruktionstyper kan operationaliseras med hjälp av lingvistiska test behandlas nedan (6.2.5.3).

I projektet studeras också partiellt schematiska subkonstruktioner i *Si P*, exempelvis *un*(*e*) *N de plus* (i *P*) (*N= pas, minute, etc.*) ('ett steg, en minut etc. till'), som uttrycker "faktuell närhet" i förhållande till något potentiellt eller kontrafaktuellt (Kronning 2017b) (6.2.4.4, exempel 16-17). På denna punkt inkluderar projektet dessutom (hypo- och parataktiska) konstruktioner utan *si/se* som innehåller sådana subkonstruktioner för faktuell närhet. För franskans del har hittills 12 dylika konstruktioner identifierats, som den parataktiska konstruktionen: *Une minute plus tard le train déraillait* [Impf Ind] ('En minut senare skulle tåget ha spårat ur', dvs '/Hade X inträffat/ en minut senare, hade tåget spårat ur').

6.2.3.2 Modal polyfoniteori

Den *modala polyfoniteorin* (TMP) skiljer sig på viktiga punkter från andra teorier för yttrandets semantiska multidimensionalitet. Den grundläggande hypotesen när det gäller de prediktiva villkorskonstruktionerna är att det går att urskilja ett flertal "röster" i deras semantik.

En *röst* hävdar ("asserterar") den prediktiva relationen mellan *P* och *Q*. Denna röst tillhör talaren som *hic et nunc* epistemiskt ansvarig för assertionen. Relationen kan utvärderas i sanningstermer, oberoende av talarens *epistemiska attityd* gentemot *P* och *Q*, som är *positiv* ("potentiell", A) eller *negativ* ("svagt potentiell", B1, "kontrafaktuell", B2). Så kan lyssnaren reagera på (9), genom att yttra *Det är /inte/ sant*, oavsett om konstruktionen är av typ A, B1 eller B2:

9. *– Om han* ***gifter*** *sig* (A)/***gifte*** *sig* (B1)/***hade gift*** *sig* (B2) *med henne,* ***kommer*** *han* ***att bli***/***skulle*** *han* ***bli***/***skulle*** *han* ***ha blivit*** *rik. – Det är /inte/ sant.*

Två *andra röster* är ansvariga för de epistemiska attityderna gentemot *P* respektive *Q*. Dessa röster tillhör talaren som textindivid och en kollektiv ("presupponerande") diskursindivid som existerar före det aktuella yttrandet. Närvaron av dessa röster visas av att lyssnaren kan mäla sig ur det

presupponerade kollektivet med hjälp av en med ”mirativt” *Men* inledd replik (– *Men…!*):[56]

10. – *Om han* ***gifter*** *sig* (A)/***gifte*** *sig* (B1)/***hade gift*** *sig* (B2) *med henne,* ***kommer*** *han* ***att bli***/***skulle*** *han* ***bli***/***skulle*** *han* ***ha blivit*** *rik. – Men hon kan inte* (*har aldrig kunnat*) *gifta sig med honom! Hon är ju hans syster!*

I B-konstruktionerna finns en *tredje typ av röster*, enligt vilka *P* och *Q* vid någon tid har varit eller i något modalt universum är möjliga. Dessa möjligheter utgör förutsättningen för den första röstens konditionala påstående gällande den prediktiva relationen mellan *P* och *Q*.

De *epistemiska attityderna* representeras av *möjlighetsoperatorer* (som kan negeras) och kvantifierar över möjliga världar inom ett *modalt universum* knutet till varje operator: i (9-10) är det ett universum (*P*) där de två hypotetiska äktenskapsparterna har en viss i lagen stipulerad ålder, inte står i en nära släktskapsrelation, och ett universum (*Q*) där den ena parten är rik och har full dispositionsrätt över sina tillgångar etc.

Genom att den prediktiva relationen och de epistemiska attityderna gentemot *P* och *Q* tillskrivs *olika röster* blir det möjligt – i motsats till vad som är fallet i den formella semantiken – att behandla konstruktioner som har A-former i den ena satsen och B-former i den andra. En sådan konstruktionstyp är [*Si/Se* Pres Ind (”neutral potentialitet”, A), Enkel Konditionalis (”svag potentialitet”)], i vilken *Q* i vissa fall kan uttrycka något som kan tolkas som ett hot mot lyssnarens ”ansikte”: konditionalisformen (”svag potentialitet”, B1) anger då en epistemisk distansering som reducerar detta hot (”artighetsteori”):

11. ***Si*** *dans quelque temps je* ***suis*** *mieux je* ***serais*** *heureux de vous parler de Clary* (Proust) – ’Om jag mår bättre om ett tag, skulle jag gärna tala med er om C.’

Genom att de attitydangivande rösterna således skiljs från den relationsangivande rösten blir det också möjligt att representera den prediktiva relationen utan en nödvändighetsoperator i *Q* som i det omarkerade fallet inte har något språkligt uttryck i de romanska språken.

56 ”Mirativitet” är en språklig kategori som uttrycker talarens förvåning.

6.2.3.3 Diasystematisk variationslingvistik

Ett historiskt existerande språk utgörs av ett antal varieteter som tillsammans bildar ett *diasystem*, ett system av (ofta delvis överlappande men) partiellt inkompatibla system och normer. I projektet studeras i första hand *diafasisk variation* i *ett för varje språk definierat gemensamt variationsrum*.

Diafasisk variation ses som bestämd av normstyrda diskursgenrer, diskurssekvenser och diskurstraditioner (cf. Kabatek 2018) som utgör olika "typer av socio-diskursiva praktiker" (cf. Adam 1999). Dessa kan klassificeras som i högre eller lägre grad hörande till två kategorier av kommunikation – *närhets-* och *avståndskommunikation* (Koch & Oesterreicher 2011) – med hjälp av tio parametrar:

FIG. 4 *Närhets- och avståndskommunikation enligt Koch & Oesterreicher (2011)*

	Närhetskommunikation	**Avståndskommunikation**
1.	Privat	Offentlig
2.	Talarna känner varandra	Talarna känner inte varandra
3.	Hög emotivitet	Låg emotivitet
4.	Hög grad av situationell förankring	Låg grad av situationell förankring
5.	Hög grad av referentiell förankring *hic et nunc*	Låg grad av referentiell förankring
6.	Spatio-temporal samnärvaro (*face to face*)	Ej spatio-temporal samnärvaro
7.	Hög grad av kommunikativt samarbete	Låg grad av kommunikativt samarbete
8.	Dialog	Monolog
9.	Spontan kommunikation	Förberedd kommunikation
10.	Ämnesmässig frihet	Ämnesmässig begränsning

6.2.4 Hypoteser

Projektets *allmänna hypotes* är – i konstruktionsgrammatisk anda – att varje konstruktion i något avseende semantiskt skiljer sig från alla övriga konstruktioner. Härtill kommer fyra mer *specifika hypoteser*.

6.2.4.1 Hypotes I: verbmorfologin som uttryck för epistemisk attityd

Enligt den *första hypotesen* (I) åtskiljer verbmorfologin A- och B-konstruktionerna som uttryck för talarens *positiva* (A) eller *negativa* (B) *epistemiska attityd* gentemot *P* och *Q*.

Om det finns A- och B-konstruktioner som *inte* uttrycker epistemisk attityd i enlighet med denna hypotes måste antingen *hypotes I* anses vara falsifierad eller ytterligare ett (eller flera) separat(a) system uppställas. Ett argument för den senare hållningen vore att konstruktioner som inte följer av *hypotes I* är variationellt markerade. Detta verkar vara fallet t.ex. i franska och spanska i konstruktionen [*Si* PRES IND, PRES IND] när den har kontrafaktuell tolkning:

12. ***Si llego*** [PRES IND] *a estar yo, ese matrimonio no se* ***celebra*** [PRES IND] – 'Om jag hade varit där, hade detta bröllop inte ägt rum.'

Detta är anledningen till att tre system har uppställts för franskans del (6.2.1, FIG. 1-3).

6.2.4.2 Hypotes II: TAM-operatorernas räckvidd

Enligt den *andra hypotesen* (II) har TAM-ändelserna i A-konstruktionerna räckvidd över propositionerna P och Q, medan de har *räckvidd över de modaloperatorer* ("svag möjlighet", B1, "omöjlighet", B2) *som uttrycker negativ epistemisk attityd* i B-konstruktionerna.

Imperfektiv dåtidsmorfologi blockerar den positiva attityden ("möjlighet"), medan modusbrukets semantik däremot inte har någon betydelse i detta avseende.

6.2.4.3 Hypotes III: verbmorfologin som uttryck för andra semantiska kategorier än epistemisk attityd

Enligt den *tredje hypotesen* (III) uttrycker TAM-ändelserna också *andra semantiska kategorier* (än de prototypiska epistemiska attityderna) såsom

- ”fasaspekt” (Dik 1997), som behandlas i 6.2.4.4,
- ”icke-sluten” vs ”sluten” kontrafaktualitet (Caudal 2011),
- ”expressiv kontrafaktualitet” (Bres 2005, Kronning 2016ab, 2017b) och
- ”ikonisk tempusföljd”.

Icke-sluten kontrafaktualitet (*Om han vore rik*) anger att det som nu inte är fallet vid en tidigare eller senare tidpunkt kan ha varit eller kan bli fallet, i motsats till sluten kontrafaktualitet (*Om han hade varit rik*), som presenterar aktionen (’vara rik’) som inte längre möjlig.

Projektet har visat att när kontrafaktuell imperfekt är emfatisk (13) betecknar den icke-sluten kontrafaktualitet i kraft av sin invarianta aspektuella betydelse, men också en underliggande sluten kontrafaktualitet som har sitt upphov i en kontextuell slutledning:

13. *Si j'avais craqué une allumette, la maison* ***sautait*** [Impf Ind] –’Om jag hade strukit eld på en tändsticka, hade huset sprungit i luften.’

Den emfas som imperfekten (13) uttrycker har sin förklaring i den komplexa kognitiva process som krävs för att behandla denna motsägelsefulla polyfona betydelsekonfiguration: kontrafaktualiteten är samtidigt öppen och sluten. Emfasen är dock inte *predikativ* eller *informationell* (rema, fokus), utan *expressiv* (cf. Trozke 2017). Expressiviteten är mer precist förbunden med det (oftast negativa) axiologiska värde (von Wright 1963) som känneteckar *Q*: *la maison sautait* (13).

Tempusföljderna *Si/Se* Pres, Fut uttrycker ikoniskt att den hypotetiska relationen mellan *P* och *Q* är en följdrelation även när både *P* och *Q* har framtidsreferens, vilket oftast är fallet.

6.2.4.4 Hypotes IV: semantiska kategorier, talhandlingar, genrer, kommunikationstyper

Enligt den *fjärde hypotesen* (IV) *står* de semantiska kategorier som är föremål för de tre första hypoteserna *i relation till*

(i) konstruktionernas *illokuta potential*,
(ii) konstruktionernas användning i olika *diskursgenrer* och

(iii) konstruktionernas användning i olika *kommunikationstyper* (närhets- vs avståndskommunikation, 6.2.3.3, FIG. 4) som diskursgenrerna representerar.

Konstruktionernas *diafasiska orientering* (iv) (högre vs omarkerad vs lägre stil) är resultatet av generaliseringar med utgångspunkt från genrer och kommunikationstyper.

För att illustrera dessa relationer ska här följande exempel anföras (14-15):

14. *Il pointait son arme en parlant. « Si tu touches cette valise, je te* ***flingue****.* » – 'Han siktade med sitt vapen medan han talade. "Om du rör den här väskan, skjuter jag dig."'
15. *Le porte-parole du président : « Si la Syrie ne détruit pas ses armes chimiques, les États-Unis* ***interviendront*** *militairement.* » – 'Presidentens talesman: "Om Syrien inte förstör sina kemiska vapen, kommer USA att intervenera militärt."'

I (14) betecknar presensformen *flingue* "initial fasaspekt": förverkligandet av *Q* befinner sig redan i en initial fas och kommer att fullbordas så fort villkoret (*Si P*) är uppfyllt. Denna tolkning stöds av utomkonstruktionell information, nämligen att talaren siktar på lyssnaren när han yttrar (14), varvid detta att sikta uppfattas som den initiala fasen av att 'skjuta någon'.

I detta yttrande (14) är den *epistemiska attityden* positiv ("neutral potentialitet", A) (*Hypotes I*), *fasaspekten* i *Q* är initial (*Hypotes III*); den utförda *talhandlingen* är ett "villkorligt hot": *P* och *Q* har lyssnaren som subjekt (*tu*) respektive objekt (*te*), förverkligandet av *Q* är oönskat för lyssnaren (*Hypotes IV: i*); en positiv epistemisk attityd ("neutral möjlighet", A) framstår normalt som en förutsättning för denna typ av talhandling; *kommunikationen är av närhetstyp*; den initiala fasaspekten gör talhandlingen till ett *närhetshot*; talhandlingen "villkorligt närhetshot" är typisk för närhetskommunikation; *diskursgenren* är "vardagligt samtal", som prototypiskt är en genre för närhetskommunikation, diafasiskt orienterad mot "lägre stil" (*flinguer*, starkt vardagligt).

I (15) anger futurumformen *interviendront* däremot att förverkligandet av *Q* inte befinner sig i någon definierad fas. Yttrandet är i motsats till (14) ett *villkorligt avståndshot*, i en *avståndskommunikation* och är inskrivet i *genren*

”officiell kommuniké” som är stilistiskt omarkerad (eller åtminstone inte diafasiskt orienterad mot ”lägre stil”).

Relationerna mellan dessa semantiska, pragmatiska och variationella egenskaper är komplexa både vad gäller riktning och styrka. Exempelvis förefaller ”avståndshot” förekomma också i närhetskommunikation.

Den expressiva emfas som kontrafaktuell imperfekt indikativ uttrycker (*Hypotes III*) (6.2.4.3, exempel 13) står, som visats i projektet (Kronning 2017a), i relation till det förhållandet att detta bruk av imperfekten oftast, i franska, och nästan alltid, i italienska och spanska, förekommer i närhetskommunikation. I (16a-16c) berättar Renzo, den manliga huvudpersonen i *I promessi sposi*, att en *untore* försökt smitta ner honom med pest:

16a. *“Se mi s’**accostava*** [IMPF IND] ***un passo di più,*** *” soggiunse, “l’**infilavo*** [IMPF IND] *addirittura,* […] *il birbone.”* (Manzoni, 1840–1842, *I promessi sposi*) – ’Om han hade tagit *ett steg till* närmare, tillade han, hade jag utan omsvep spetsat honom på mitt svärd, den rackaren.’

16b. *Si se me* ***acercaba*** [IMPF IND] ***un paso más*** *–añadió– lo* ***atravesaba*** [IMPF IND] […]*, el muy bribón.* (spansk övers. 1989)

16c. « *S’il* ***avait fait*** [PLQPF IND[57]] ***un pas de plus****, ajouta-t-il, je l’**embrochais*** [IMPF IND]*,* […]*, le gredin.* » (fransk övers. 1995)

Han berättar detta i ett privat sammanhang (som är den första av de parametrar som definierar närhetskommunikation, 6.2.3.3, FIG. 4), för personer han känner (parameter 2), *face to face* (parameter 6) och med hög emotivitet (parameter 3). Denna kommunikativa emotivitet är uppenbart relaterad till den kontrafaktuella imperfektens i språkets semantik inskrivna expressivitet.

Dessa exempel (16a-16c) får också illustrera att den franska konstruktionen [*Si* PLQPF IND, IMPF IND] (16c) regelmässigt motsvarar de italienska och spanska konstruktionerna [*Se/Si* IMPF IND, IMPF IND] (16a, 16c). Motsatsen gäller dock inte, då den franska konstruktionen (16c), som har en vidare diafasisk spännvidd än de italienska och spanska konstruktionerna (16a, 16b), också, om än mindre ofta, används vid avståndskommunikation:

57 *Plus-que-parfait de l’indicatif* ’pluskvamperfekt indikativ’.

17. [*J.-B. Van Helmont*] *pose ce principe juste qu'un corps peut entrer dans toutes sortes de combinaisons sans perdre son individualité propre* […] ***s'il avait fait*** [Plqpf Ind] *un pas de plus dans cette voie, Van Helmont* ***rencontrait*** [Impf Ind] *une conception juste de la nature des corps simples. Ce pas, il ne l'a pas fait* : *ses croyances alchimiques l'en ont détourné*. (Wurtz, C. A., 1885, *Introduction à l'étude de la chimie*) – 'J.-B V. H. ställer upp den riktiga principen att en enkel kropp kan ingå i många olika typer av kombinationer utan att förlora sin särart. Om V. H. tagit ett steg till i denna riktning, skulle han ha kommit fram till en riktig uppfattning av de enkla kropparnas natur. Han tog inte detta steg: hans alkemistiska idéer hindrade honom'.

Även i detta fall behåller den emfatiska kontrafaktuella imperfekten sin expressivitet förbunden med det axiologiska värde som kommer till uttryck i apodosis: *'rencontrer une conception juste'* är ett positivt värde som inte förverkligats.

Projektet visar också att den franska konstruktionen [*Si* Impf Ind, Impf Ind] är hart när omöjlig att belägga och att dess grammatikalitet kan ifrågasättas.

6.2.5 Metodiska anmärkningar

För att pröva dessa hypoteser håller en *databas* på att upprättas och den teoretiska apparaten att utvecklas och preciseras.

6.2.5.1 Databas

Databasen har redan en stor genremässig spännvidd och omfattar perioden 1800–2019. Denna tidsram har valts för att det är troligt att uppsättningen av konstruktioner i vart och ett av språken är densamma under denna period, även om denna uppsättning skiljer sig språken emellan och det inte kan uteslutas att vissa konstruktioners diafasiska egenskaper genomgår olika förändringar i de olika språken under perioden.

Databasen upprättas med hjälp av *skrift- och talspråkskorpusar* – TLF, CRFC [fra.], CORIS, CODIS [ital.], CREA, CORDE, CORPES XXI [spa.], Glossanet [fra., ital., spa.] C-ORAL-COM [panromansk talspråkskorpus] – och av *Google Livres/ Libri/ Libros, Google Actualités/ News Italia/ Noticias,*

exempel ur den lingvistiska litteraturen (som ofta behöver kontextualiseras), samt egna excerperingar (inklusive översättningsdata främst i heuristiskt och illustrativt syfte).

Analysen av databasen är i första hand kvalitativ, men delar av den behandlas, när så är möjligt och lämpligt, också kvantitativt. Så har projektet kunna visa (Kronning 2017b) att det i franskan finns en positiv kvantitativ relation mellan förekomsten av konstruktioner av typen *un(e) N de plus* som fungerar som ”kvantifikatorer av faktuell närhet” (6.2.3.1) i *P* och förekomsten av expressiv kontrafaktuell imperfekt i *Q* (16c, 17): det hade varit tillräckligt att han tagit *ett steg till* för att aktionen i *Q* (*je l'**embrochais***; *Van Helmont* ***rencontrait*** *une conception juste de la nature des corps simples*) skulle ha förverkligats.

6.2.5.2 Annotering av databasen

Exemplen i databasen annoteras för *närhets*- eller *avståndskommunikation* och preliminärt för *genre*, även om det i Bakhtins anda kan konstateras att det inte går att uppställa en fördefinierad lista över diskursgenrer (låt vara att vissa genrer har kulturellt givna beteckningar) och att diskursgenrer kan definieras på vilken nivå av specificitet som helst (Biber 1995). Det är en empirisk fråga att avgöra på vilken specificitetsnivå variationella generaliseringar kan göras i olika fall, men hittills i projektet talar mycket för att generaliseringar i detta avseende bättre formuleras i termer av närhets- och avståndskommunikation än i termer av diskursgenre.

Diastratisk (”social”) och diatopisk (”geografisk”) variation studeras inte som sådan i projektet, men kan vara integrerad i de diafasiska varieteterna i enlighet med den s.k. *variationella kedjan* (Koch & Oesterreicher 2011): diatopiska fenomen kan fungera som diastratiska, och diastratiska som diafasiska, men inte tvärtom.

6.2.5.3 Syntaktiska test

För att skilja prediktiva villkorskonstruktioner inledda med *Si/Se* från icke-prediktiva konstruktioner som ”faktuella”, ”adversativa”, ”explikativa” och ”illokuta” konstruktioner (Banyś 2000, Corminboeuf 2013) används i första hand (inom *system S1*, FIG. 1) ett *substitutionstest*: om TAM-ändelserna i A-konstruktioner ersätts med B-konstruktioner (eller tvärtom)

ska den epistemiska attityden ändras; om så icke sker är konstruktionen icke-prediktiv (”koncessiva” konstruktioner utgör ett specialfall).

Andra *syntaktiska test* används också. I prediktiva konstruktioner kan *Si P* fokaliseras med *utbrytning* (18), vilket inte är fallet i illokuta konstruktioner (19-20), vars funktion det är att specificera relevansvillkor i *Si P* (’Om du blir törstig’) för det kategoriska påståendet i *Q* (’finns det öl i kylen) :

18. ***C'est*** *seulement* S'IL L'ÉPOUSE ***qu****'il sera riche.* – ’Det är bara om han gifter sig med henne som han kommer att bli rik.’

19. *Si tu as soif, il y a de la bière au frigo*. –’Om du är törstig finns det öl i kylen.’

20. ****C'est*** *seulement* SI TU AS SOIF ***qu****'il y a de la bière au frigo* –’Det är bara om du är törstig som det finns öl i kylen.’

6.2.5.4 Utomkonstruktionella indicier och utomkonstruktionell information

Ett *metodkrav* som sällan eller aldrig ställs, men som tillämpas i detta projekt, är att när så är möjligt använda (kontextuella) utomkonstruktionella indicier och utomkonstruktionell information för att bestämma vilken den epistemiska attityden är i specifika exempel *oberoende av TAM-morfologin*.

21. *Le factionnaire s'arrête sur le seuil ; il écoute... **s'il eût fait*** [PLQPF SUBJ[58]] *un pas de plus, nous **étions*** [IMPF IND] *découverts et perdus. **Comme il n'entendait rien (nous ne respirions pas), il revint à son poste au bout de quelques minutes.*** (*Récit de l'Evasion d'un Officier pris à Quiberon par Joseph Cherade de Montbron*, 1815) – ‘Vaktposten stannar på tröskeln; han lyssnar… om han hade tagit ett steg till, skulle vi ha varit avslöjade och förlorade. Eftersom han inte hörde något (vi andades inte), återgick han till sin post efter några minuter.’

Av den utomkonstruktionella sekvensen *Comme il n'entendait rien (nous ne respirions pas), il revint à son poste au bout de quelques minutes* framgår att apodosis (*nous étions découverts et perdus*) är kontrafaktuell.

6.2.5.5 Metodiska svårigheter och krav

En *metodisk svårighet*, som ofta förbises, är att skillnaden mellan A- och B-konstruktionernas förmåga att ange talarens *epistemiska attityd* (”möj-

58 *Plus-que-parfait du subjonctif* ’pluskvamperfekt konjunktiv’.

lighet”, A; ”svag möjlighet” eller ”omöjlighet”, B) ofta reduceras eller helt *neutraliseras* när det deiktiska centrumet inte är ett *nu*, utan ett *då* (/fri/ indirekt anföring eller narration i förfluten tid) till följd av transpositioner utlösta av regler för tempuskonkordans. Av de här studerade språken är tendensen till neutralisering av den epistemiska attityden störst i italienska och minst i spanska (Kronning 2009ab). Därför kommer i detta projekt i första hand exempel vars deiktiska centrum ligger i ett *nu* att användas.

Ett *metodkrav* som polyfoniteorin ställer och som tillämpas i projektet är att de olika *rösternas existens och egenskaper* i den polyfona analysen av varje konstruktion etableras med hjälp av kontexten (Kronning 2013b, 2014ab): möjligheten att i kontexten referera till och argumentera för eller emot de olika rösternas ståndpunkter (6.2.3.2, 9-10).

6.2.5.6 Teoriutveckling

För att utveckla den teoretiska apparaten och tilldela varje konstruktion en *polyfon analys* annoteras databasens exempel också bl.a. för följande variabler:

a. epistemisk attityd,
b. fyra ”tider”: 1) modaloperatorernas tid (TM), 2) evalueringstiden (TE), dvs. den tidpunkt vid vilken det avgörs om aktionerna som uttrycks av *P* och *Q* har status som kända (och därmed kontrafaktuella) eller okända (och därmed potentiella) sakförhållanden i talarens ”epistemiska tillstånd” (cf. Akatsuka 1985), 3) tiden för aktionen som anges i *P* (TP) och 4) tiden för aktionen som representeras i *Q* (TQ),
c. aktionsarterna hos aktionerna som betecknas av *P* och *Q* och modaloperatorernas aktionsart, samt
d. talhandling.

De fyra ”tiderna” är nödvändiga för att utveckla polyfoniteorien så att inte bara de olika epistemiska attitydernas roll i de kanoniska konstruktionerna analyseras (Kronning 2009a 2014b), utan också för att studera hur TAM-morfemens temporala och aspektuella semantik bidrar till att uttrycka de epistemiska attityderna i alla prediktiva konstruktioner. En sådan utvidgad polyfon analys av protasis i (22) ska här skisseras:

22. ***S'il était*** [IMPF IND] ***riche****, il l'épouserait.* – 'Om han vore rik, skulle han gifta sig med henne'.

Först måste det fastslås att IMPERFEKT i de romanska språken är ett imperfektivt dåtidstempus. Härav kan man sluta att en aktion i imperfekt (*Le petit dormait* 'Lillen sov') *var* giltig före t_0 (talögonblicket) och att den är eller *inte är* giltig i t_0: Lillen sover eller sover inte nu.

Om man nu kombinerar denna analys med *hypotes II*, enligt vilken TAM-morfologin i B-konstruktionerna har räckvidd, inte över aktionerna som uttrycks i *P* och *Q*, utan över modaloperatorerna ('svag möjlighet', 'omöjlighet'), vilka ses som meta-aktioner inskrivna i tiden, kommer de attitydangivande rösternas "synpunkter" i protasis (22) att få följande form:

a. 'Det *var* möjligt (TM) före t_0 att han var rik före t_0';
b. 'Det är inte längre möjligt i t_0 (=TE) att han är rik i t_0 (=TP)';
c. 'Det är fortfarande möjligt i t_0 att han är rik i ett icke-aktuellt modalt universum', dvs. man kan föreställa sig att han kunde vara rik i nuet och kan bli det i framtiden.

Om *hypotes II* stämmer, måste det visas hur aktionerna i *P* och i *Q tidfästs oberoende av TAM-ändelserna* i dessa konstruktioner. *Aktionsarten* torde vara den viktigaste faktorn härvidlag, vid sidan av tidsadverbial och yttrandesituationen.

6.3 Varför jämförande romansk språkvetenskap?

Den jämförande romanska språkforskningen har alltid intagit en position mellan särspråksromanistiken och den allmänna lingvistiken: "La lingüística románica se encuentra desde sus principios en una posición intermedia", framhåller Glessgen & Giolitto (2007: 375) "entre la lingüística general y los estudios lingüísticos sobre una lengua románica particular". Detta gäller såväl den traditionella komparativa lingvistiken (Tagliavini 1972 [1949]) – vilken nästan uteslutande var historiskt inriktad och främst ägnade sig åt att studera det latinska ord- och formförrådets fortlevande, skiftande fonetiska och semantiska utveckling i olika delar av det medeltida Romania – som modernare jämförande romanistik, i vilken syntaktiska konstruktioner

fortfarande utgör ett otillräckligt utforskat fält, i all synnerhet den korpusbaserade utforskningen av detta fält.

Det *komparativa perspektivet* i denna typ av forskning skärper å ena sidan analysen av de enskilda språken, eftersom hänsyn måste tas till fler variabler än vid studiet av ett enskilt språk. Då de romanska språken ligger varandra nära kan oväntade egenskaper i de enskilda språken upptäckas som särspråksstudier inte skulle ha lyckats identifiera. Detta perspektiv tillåter å andra sidan generaliseringar som gäller de romanska språken och som kan vara intressanta ur ett allmäntypologiskt perspektiv: exempelvis kan, när det gäller det här presenterade projektet, förhållandet mellan aspektmorfologi (perfektiv vs imperfektiv) och epistemisk attityd i de romanska språken sättas i kontrast till andra språk – som de germanska – vilka saknar dylik morfologi.

Den inomromanska språkjämförelsen kan bli mer precis och mer komplex, dvs. samtidigt ta hänsyn till fler fenomen och deras ömsesidiga relationer, än den med nödvändighet mindre precisa och mindre komplexa allmäntypologiska språkjämförelsen, som syftar till att finna generaliseringar som bygger på (ett representativt urval av) alla världens språk.[59] Detta förhållande exemplifieras av Haspelmath (2016: 301): ”What is called […] 'Aorist' from a language-specific perspective (and glossed […] AOR in a grammar) may well be called […] 'past tense' (glossed PST) in a typological context that glosses over the subtle distinctions of these notions”. Han framhåller vidare att detta också beror på att typologiska kategorier (”comparative concepts”) inte är ”discoveries, but instruments for discoveries” (2016: 300).[60]

59 Typologisk språkjämförelse ”is necessarily partial”, ty "it will never be possible to compare languages with respect to all their features, and many features that are interesting to compare in some languages are necessarily uninteresting in many others”. Särspråksstudier måste däremot "aspire to be complete" (Haspelmath 2016: 300–301).

60 Dahl (2016: 427) menar att "comparative concepts may be better subsumed under the notion of 'generalizing concept', which is not tied to any specific level of analysis, and that the distinction between what is language-specific and what is crosslinguistic is not absolute. Han menar vidare att "crosslinguistic pattern clusters" kan identifieras i en ”bottom-up typology”. Dahl & Wälchli (2016: 325) tillämpar detta *bottom-up*-perspektiv genom att "extract perfect grams and iamitive grams iteratively starting with two groups of seed grams from a parallel text corpus (the New Testament) in 1107 languages. We then construct a grammatical space of the union of 370 extracted grams by means of Multidimensional Scaling. This grammatical space of perfects and iamitives turns out to be a continuum without sharp boundaries anywhere." Vid ett dylikt tillvägagångssätt framstår de typologiska kategorierna, även om de inte är skarpt åtskilda, som ”discoveries”. Även om användandet av översättningskorpusar vid typologiska studier har sina fördelar, har de också, som Dahl & Wälchli (2016: 330) framhåller, sina nackdelar: ”the use of parallel corpora presupposes that the texts are 'parallel' enough semantically and structurally – in other words, the quality and faithfulness of the translations, as well as the approach of the translators, are crucial […] All generalization to other language varieties […]

Typologiska kategorier kan därför tjäna som värdefulla *instruments for discoveries* också för den jämförande romanska språkvetenskapen: under de senaste årtiondena har forskning av stort intresse om motsvarigheter till den typologiska kategorin ”evidentialitet” i de romanska språken bedrivits (cf. Kronning 2018). De evidentiella uttrycken i de romanska språken är av både grammatisk och lexikal natur, men eftersom de inte är obligatoriska saknar de relevans för den grammatiska typologiforskningen. Denna har nämligen av metodiska skäl ålagt sig en reduktionistisk begränsning: endast obligatoriska grammatiska uttryck är relevanta i denna forskning (cf. Tournadre 2016).

De romanska språken – som har en miljard talare och som inbegriper fyra av världens största och viktigaste språk[61] vid sidan av många mindre språk och varieteter och som är historiskt väldokumenterade – erbjuder ett specifikt kunskapsfält särskilt lämpligt att utforskas komparativt med ett *integrerat semantiskt, pragmatiskt och variationellt angreppssätt* av den typ det presenterade projektet exemplifierat. Ett sådant angreppssätt kan både göra rättvisa åt språkets (*le langage*) och språkens (*les langues*) komplexitet – utan typologins oundvikliga reduktionism – och tillföra särspråksromanistiken komparativ precision.

Bibliografi

Adam, Jean-Michel, 1999: *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.

Affergan, Francis & Valade, Bernard, 2006: Discipline. I: Mesure, Sylvie & Savidan Patrick (red.), *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris: PUF. 278–284.

has to be treated with great caution.” De diskursgenrer som är representerade i Nya testamentet är från kommunikativ synpunkt av tämligen begränsad natur och därför mindre lämpliga för att typologiskt studera vissa språkliga kategorier: om man exempelvis skulle vilja studera mer eller mindre grammatikaliserade uttryck för deontisk-dynamisk och epistemisk modalitet – som franskans *devoir* (italienska *dovere*, spanska *deber*, katalanska *deure*, portugisiska *dever*) – skulle med all sannolikhet inte den epistemiska betydelsen (’antagligen’) hos dylika uttryck kunna beläggas, då denna på det hela taget är oförenlig med diskursgenrerna i NT; icke desto mindre är sådana polysema modala uttryck typologiskt sett synnerligen spridda (Kronning 1996: 92–94).

61 Spanska (3), franska (6), italienska (11) och portugisiska (13) hör alla till världens viktigaste språk. Inom parentes har språkens position på en lista över dessa språk angivits. Listan har utarbetats enligt ett index som sammanväger antalet talare, antalet länder i vilka språket har officiell status, FN:s utvecklingsindex (HDI), exportvolym, antal översättningar från språket enligt UNESCO och officiell status i FN (Moreno-Fernandez 2015).

Aijón Oliva, Miguel Ángel & Serrano, María José, 2013: *Style in syntax*. Bern: Peter Lang.

Akatsuka, Noriko, 1985: Conditionals and the Epistemic Scale. *Language* 61:3. 625–639.

Aptekman, Jeanne, 2006: *De la logique à la linguistique : une étude du sens de 'si'*. Thèse. Paris: EHESS.

Arregui, Ana, 2007: When aspect matters: the case of *would*-conditionals. *Natural Language Semantics* 15. 221-264.

Austin, John Langshaw: 1962. *How to do things with words*. London: OUP.

Banyś, Wiesław, 2000: *Système de **si** en français contemporain*. Katowice: Wyd. Uniwercytetu Śląskiego.

Berruto, Gaetano, 1993: La varietà del reportorio. I: Sobrero, Alberto A. (red.), 2004[2], *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza. 3–36.

Biber, Douglas, 1995: *Dimensions of register variation. Cross-Linguistic Comparison*. Cambridge: CUP.

Boas, Hans C. (red.), 2010: *Contrastive Studies in Construction Grammar*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Bres, Jacques, 2005: L'imparfait : l'un et/ou le multiple ? À propos des imparfaits 'narratifs' et 'd'hypothèse'. *Cahiers Chronos* 14. 1–32.

Caudal, Patrick, 2011: Towards a novel aspectuo-temporal account of conditionals. *Cahiers Chronos* 22. 179–209.

Colella, Gianluca, 2010: *Costrutti condizionali in italiano antico*. Roma: Aracne.

Corminboeuf, Gilles, 2009: *L'expression de l'hypothèse en français contemporain, entre hypotaxe et parataxe*. Bruxelles: De Boeck Duculot.

Corminboeuf, Gilles, 2013: Factualité et conditionnalité. I: Norén, Coco, Jonasson, Kerstin, Nølke, Henning & Svensson, Maria (red.), *Modalité, évidentialité et autres friandises langagières. Mélanges offerts à Hans Kronning à l'occasion de ses soixante ans*. Berne: Peter Lang. 41–60.

Dahl, Östen, 2016: Thoughts on language-specific and crosslinguistic entities. *Linguistic typology* 20:2. 427–437.

Dahl, Östen & Wälchli, Bernhard, 2016: Perfects and iamitives. *Letras de Hoje* 51 (3). 325–348.

Dancygier, Barbara & Sweetser, Eve, 2005: *Mental spaces in Grammar. Conditional Constructions*. Cambridge: CUP.

Declerck, Renaat & Reed, Susan, 2001: *Conditionals. A Comprehensive Empirical Analysis*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Desclés Jean-Pierre, 1994: Quelques concepts relatifs au temps et à l'aspect pour l'analyse des textes. Études cognitives 1. Varsovie: Académie des Sciences de Pologne. 57–88.

Dik, Simon, 1997: *The Theory of Functional Grammar I*. Second, revised edition. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Dubois, Michel, 2006: Communauté scientifique. I: Mesure, Sylvie & Savidan, Patrick (red.), *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris: PUF. 165–167.

Ducrot, Oswald, 1972: *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.

Ducrot, Oswald, 1984: *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.

Fauconnier, Gilles, 1984: *Espace mentaux*. Paris: Minuit.

Gadet, Françoise, 2003: *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.

Glessgen, Martin-D. & Giolitto, Marco, 2007: Los vectores de la romanística a través del tiempo. I: Gargallo Gil, José Enrique & Bastardas, Maria Reina (red.): *Manual de lingüística románica*. Barcelona: Ariel. 375–393.

Gosselin, Laurent, 1999: Les valeurs de l'imparfait et du conditionnel dans les systèmes hypothétiques. *Cahiers Chronos* 4. 29–51.

Haillet, Pierre Patrick, 2002: *Le conditionnel en français : une approche polyphonique.* Paris: Ophrys.

Haspelmath, Martin, 2016: The challenge of making language description and comparison mutually beneficial. *Linguistic Typology* 20(2). 299–303.

Iatridou, Sabine, 2000: The Grammatical Ingredients of Counterfactuality. *Linguistic Inquiry* 31, 2. 231–270.

Ippolito, Michela, 2013: *Subjunctive Conditionals. A Linguistic Analysis*. The MIT Press.

Kabatek, Johannes, 2018: *Lingüística coseriana, lingüística histórica, tradiciones discursivas.* Madrid & Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.

Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf, 2011: *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch.* Berlin & New York: De Gruyter.

Kratzer, Angelica, 2012: *Modals and Conditionals*. Oxford: OUP.

Kronning, Hans, 1996: *Modalité, cognition et polysémie : sémantique du verbe modal devoir*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensia. Studia Romanica Upsaliensia 54.

Kronning, Hans, 2009a: Polyphonie, constructions conditionnelles et discours rapporté. *Langue française* 164. 97–112.

Kronning, Hans, 2009b: Constructions conditionnelles et attitude épistémique en français, en italien et en espagnol. *Syntaxe & Sémantique* 10. 13–32.

Kronning, Hans, 2013a: Ducrot et Wittgenstein : le 'dit', le 'montré' et le *logos apophantikos*. I: Sullet-Nylander, Françoise, Engel, Hugues & Engwall,

Gunnel (red.), *La linguistique dans tous les sens*. Stockholm: Académie Royale Suédoise des Belles-Lettres. 165–177.

Kronning, Hans, 2013b: Monstration, véridiction et polyphonie. Pour une théorie modale de la polyphonie. I: Chanay, Hugues de, Colas-Blaise, Marion & Le Guern, Odile (red.), *Dire / Montrer. Au cœur du sens.* Chambéry: Éditions de l'Université de Savoie, Coll. Langages. 93–115.

Kronning, Hans, 2014a: Pour une théorie modale de la polyphonie. *Arena Romanistica* 14. 124–139.

Kronning, Hans, 2014b: La théorie modale de la polyphonie et les constructions conditionnelles en *si*. *Langages* 1. 17–31.

Kronning, Hans 2014c: Le rôle des temps verbaux dans les constructions conditionnelles prédictives en *si*. Communication (non publiée). *Chronos 11, International Conference on Actionality, Tense, Aspect, Modality/Evidentiality*, June 16th–18th 2014, Pisa, Scuola Normale Superiore.

Kronning, Hans, 2014d: Sémantique et variation diasystématique : temps verbaux et constructions conditionnelles prédictives en *si*. Communication (non publiée). *XIV*[ième] *Congrès des Romanistes Scandinaves*, 12–15 août 2014, Reykjavik.

Kronning, H., 2016a: L'imparfait contrefactuel dans les constructions conditionnelles prédictives en *si* en français. Communication (non publiée), *XXVIII Congresso Internazionale di linguistica e filologia romanza*, Roma, 18–23 luglio.

Kronning, H., 2016b: L'imparfait contrefactuel dans les constructions conditionnelles prédictives en *si* en français. Communication (non publiée), *TAM-E 2016, Tense, Aspect, Modality, Evidentiality: Comparative, Cognitive, Theoretical and Applied Perspectives*, Université Paris Diderot-Paris 7, 17–18 novembre 2016.

Kronning, Hans, 2017a: L'imparfait contrefactuel de « mise en relief expressive » dans les constructions conditionnelles en *si* : aspects variationnels et perspectives romanes. Communication (non publiée), *20th Nordic Romanist Conference (ROM17)*, University of Bergen, August 15–18, 2017.

Kronning, Hans, 2017b: Conditionnalité et proximité factuelle. I: Birkelund, Merete (red.) *Points de vue. Mélanges offerts à Henning Nølke à l'occasion de sa retraite*. Aarhus: Institut de Communication et de Culture, Université d'Aarhus. 23–42.

Kronning, Hans, 2018: Epistemic Modality and Evidentiality in Romance: the Reportive Conditional. Semantics and Variation. I: Guentchéva, Zlatka (red.), *Epistemic Modalities and Evidentiality in Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton. 69–102.

Langacker, Ronald, 1987: *Foundations of Cognitive Grammar* I. Stanford: Stanford University Press.

Legallois, Dominique, Charnois, Thierry & Larjavaara, Meri (red.), 2018: *The Grammar of Genres and Styles*, Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.

Lewis, David, 1973: *Counterfactuals*. Oxford: Blackwell.

Martin, Robert, 1992²: *Pour une logique du sens*. Paris: PUF.

Mazzoleni, Marco, 1994: La semantica della scelta modale nei condizionali italiani. *Revue Romane* 29. 17–32.

Montolío Durán, Estrella, 1999: Las construcciones condicionales. I: Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta (red.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. 3643–3737.

Moreno-Fernandez, Francisco, 2015: The International Importance of Languages. *Informes del Observatorio*. 1–30.

Nølke, Henning, 2017: *Linguistic Polyphony. The Scandinavian Approach: ScaPoLine.* Brill, Studies in Pragmatics 16.

Patard, Adeline, 2014: When tense and aspect convey modality. Reflections on the modal uses of past tenses in Romance and Germanic languages. *Journal of Pragmatics* 71. 69–97.

Provôt-Olivier, Agnès, 2011: *Le conditionnel en français et ses équivalents en allemand : le concept de référentiel temporel et l'analyse aspecto-temporelle et énonciative*. Thèse. Université Paris IV Sorbonne.

Recanati, François, 2007: *Le sens littéral. Langage, contexte, contenu*. Paris: L'éclat.

Rodríguez Rosique, Susana, 2008: *Pragmática y Gramática. Condicionales concesivas en español*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schneider, Susanne, 1995: *Der Aussdruck der Konditionalität im Französischen und Spanischen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schwenter, Scott, 1999: *Pragmatics of Conditional Marking. Implicature, Scalarity, and Exclusivity*. New York & Lindon: Garland.

Searle, John Rogers, 1972: *Les actes de langage*. Traduction française par H. Pauchard, Préface d'Oswald Ducrot. Paris: Hermann.

Serrano, María José, 1994: *La variación sintáctica: formas verbales del periodo hipotético en español*. Madrid: Entimema.

SO = Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien. I–II. Stockholm: Svenska Akademien, 2009.

Stalnaker, Robert C., 1968: A theory of conditionals. I: Rescher, Nicholas (red.), *Studies in Logical Theory.* Oxford: Blackwell. 98–112.

Söhrman, Ingmar, 1991: *Las construcciones condicionales en castellano contemporáneo*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Romanica Upsaliensia 48.

Tagliavini, Carlo, 1972 [1949]: *Le origini delle lingue neolatine.* Bologna: Pàtron editore.

Tournadre, Nicolas, 2016: *Le prisme des langues. Essai sur la diversité linguistique et les difficultés des langues.* Paris: L'Asiathèque.

Traugott, Elisabeth Closs, ter Meulen, Alice, Snitzer Reilly, Judy & Ferguson, Charles (red.), 1986: *On Conditionals*. Cambridge: CUP.

Traugott, Elisabeth Closs & Trousdale, Graham, 2013: *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: OUP.

Trotzke, Andreas, 2017: *The Grammar of Emphasis. From Information Structure to the Expressive Dimension*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Van der Auwera, Johan, 1986: Conditionals and Speech Acts. I: Traugott, Elisabeth Closs, ter Meulen, Alice, Snitzer Reilly, Judy & Ferguson, Charles (red.), *On Conditionals*. Cambridge: CUP. 197–214.

Wright, Georg Henrik von, 1963: *The Varieties of Goodness.* London: Routledge & Kegan Paul.

7. Romanska språk nyligen, nu och i framtiden

Björn Larsson

7.1 Då

Jag tar mig friheten att inleda med några ord om min personliga drygt fyrtioåriga universitetshistoria. På fler än ett sätt illustrerar den nämligen den utveckling som skett under åren, både inom mitt eget ämne, franska, och inom de romanska språken.

Jag satte min fot – som väl rätteligen borde vara i plural – på Romanska institutionen (hädanefter RI) i Lund för första gången januari 1974, då det var dags att tentera några av de A-delkurser som jag hade läst in per korrespondens på Hermods, dåtidens internetkurser. Därefter fortsatte jag med B-kursen på distans, det vill säga medan jag bodde i Paris och låtsades vara författare. Först hösten 1975 slog jag mig ner i Lund och läste kandidatkursen på vanligt vis, med föreläsningar och studentliv. Det var väl ungefär då som jag på allvar började bli intresserad av franska som ämne; dittills hade det mest varit fråga om ett sätt att tjäna levebrödet med studielån för att kunna odla mina författardrömmar.

Till forskarutbildningen antogs jag våren 1976. Vad jag inte visste då var att det hade hängt på ett hår att jag faktiskt kunde bli antagen; bara något år tidigare hade man gjort om studieplanen för forskarutbildningen och tagit bort kravet på kunskaper i latin för särskild behörighet, vilket redan i sig var ett uttryck för en utveckling av ämnet, vars orsaker man kan spekulera om. Jag, som i gymnasiet hade gått naturvetenskaplig linje, var därför den förste doktorand vid institutionen som antogs utan att ha läst latin.

Att jag skulle skriva om ett litterärt ämne var ganska självklart, men inte heller det hade varit möjligt bara några få år dessförinnan. Den första avhandlingen i ett litterärt ämne vid RI i Lund hade lagts fram bara ett år tidigare, 1975, och då i spanska; det var Brita Brodin som skrev om Cortázar och på det kontot senare blev lektor i spanska. Den första avhandlingen i fransk litteratur dröjde ytterligare några år, till 1979; det var Sigbrit Swahn som la fram sin studie om *Proust dans la recherche littéraire*, som också gjor-

de henne till dubbeldoktor eftersom hon redan tidigare hade doktorerat i litteraturvetenskap, vilket delvis också förklarade varför hon blev den första att doktorera i franska med litterär inriktning. Flera skulle dock följa.

För RI:s del representerade litteraturens intåg som forskningsämne en ganska stor förändring. Tidigare, under professor Alf Lombards ledning, låg tyngdpunkten nästan uteslutande på filologi, även om modern lingvistik började göra sig gällande mot slutet av Lombards långa professorstid.

Den som öppnade dörren för en litterär forskarutbildning och forskning var Lombards efterträdare, Östen Södergård, vars professur benämndes ”professor i romanska språk, särskilt franska”. Något större motstånd bland övriga kolleger, samtliga språkvetenskapliga lektorer och docenter, fanns inte, vad jag kunnat förstå, mot utvidgningen av ämnet mot litteratur. Det är inte mycket till förklaring att säga att ”tiden var mogen” för en förändring, men vad som gjorde förändringen möjlig eller önskad är svårt att säga; det får kanske bli en fråga att besvara för kommande vetenskapshistoriker.

Vad som däremot är klart är att den litteraturvetenskapliga forskningen led av barnsjukdomar. Östen Södergård var filolog och självlärd i litteraturvetenskap; övriga docenter var språkvetare även de, vilket gjorde att de litterära doktoranderna ibland tvingades söka specialisthandledning utanför institutionen. Att tillsätta en professor i fransk litteratur var det aldrig tal om … och det kom heller aldrig på tal, förrän helt nyligen, då fakulteten i humaniora och teologi beslutade att sätta upp en professor i fransk litteratur på den så kallade grundbemanningslistan över professurer i olika ämnen. Undertecknad, som haft ansvaret för den litterära forskarutbildningen och forskningen de senaste drygt tjugo åren, är professor i franska, inte i fransk litteratur, och har såväl språk- som litteraturvetenskaplig kompetens. Faktum är att det i landet, före befordringsreformen, bara fanns en enda professur i fransk litteratur, närmare bestämt vid Uppsala universitet.

Situationen i spanska och italienska var delvis en annan än i franska; båda hade länge få studenter i jämförelse med franska och undervisningen sköttes av vardera två lärare, en utländsk lektor och en svensk, varav ingen var docent. Det dröjde därför ända till 1992, det vill säga 17 år, innan det var dags för nästa avhandling i spanska efter Brita Brodins; den här gången var det Ingrid Hermerén i spansk språkvetenskap. Två år senare, 1994, var det dags för institutionens andra avhandling någonsin i italienska då Sven

Ekblad disputerade på sin studie av Umberto Ecos *Il nome della rosa.* Båda dessa avhandlingar hade handletts av Östen Södergårds efterträdare, professor Lars Lindvall, som behärskade fler än ett romanskt språk.

Samtidigt var Lars Lindvall av den åsikten att institutioner i främmande språk inte skulle syssla med litteraturvetenskap; han gjorde – förtjänstfullt – ett undantag för Sven Ekblad, som var anställd som adjunkt i italienska vid institutionen, och uppmuntrade de som redan var antagna, bland dem jag själv. Om sin principiella skepsis, inte till litteratur väl att märka, som han gärna läste, utan till litteraturvetenskap på språkinstitutioner, var han inte ensam i Lund; då tyska erbjöds att inrätta en professur i tysk litteratur tackade den dåvarande ämnesföreträdaren blankt nej. Å andra sidan var bilden inte helt klar vad beträffar fördelningen mellan språk- och litteraturvetenskap på de dåvarande språkinstitutionerna; tack vare professor Claes Schaar hade litteratur exempelvis en stark ställning på den engelska institutionen.

Nästa stora förändring i romanska språk i Lund, precis som på andra universitet i Sverige, var att spanska drog till sig allt fler studenter, samtidigt som franskans dittills dominerande ställning minskade. I samband med att Inger Enkvist tillträdde som lektor i spanska i Lund gjordes en radikal omläggning av ämnet; man satsade uteslutande på litteraturvetenskaplig forskning och gav litteraturen en mycket större plats i grundutbildningen. Det dröjde faktiskt ända till för några år sedan innan en lektor med språkvetenskaplig inriktning anställdes, och de få avhandlingar som producerades i spansk språkvetenskap kom att handledas av Paul Touati, som var professor i fransk lingvistik, men med grundutbildning i spanska. I italienska rådde det motsatta förhållandet: forskning bedrevs uteslutande i språkvetenskap och det var först runt 2010 som en lektor med litteraturvetenskaplig kompetens anställdes … på 25 %.

När Lars Lindvall återvände till Göteborg tillträdde Suzanne Schlyter den professur som fortfarande benämndes ”romanska språk, särskilt franska”. Suzanne Schlyter utnämning gjorde att den språkvetenskapliga forskningen återigen ändrade inriktning, med större inslag av allmänlingvistik och med en specialisering mot språkinlärning, som fortsatt fram till idag. I samma veva, utan strategiska diskussioner eller beslut, upplöstes det forskarseminarium som hade varit gemensamt både för hela RI och för språk- och litteraturvetenskap. Spanska startade sin egen seminarieverksamhet

med inriktning mot spansk litteratur. Den franska litteraturen fick ett eget seminarium under min ledning, medan Suzanne Schlyter ledde ett forskarseminarium i språkvetenskap för franska, italienska och rumänska. En annan förändring var att språkvetarna i de fyra romanska språken inledde ett mer utbrett samarbete med andra lingvister, både på språkinstitutionerna och på institutionen för lingvistik, med gemensamma seminarier. Något liknande skedde aldrig, vare sig i fransk eller spansk litteratur; delvis, men inte enbart, därför att så få litteraturvetare (läs en eller två) behärskade något av de romanska språken.

Nästa betydelsefulla steg i de romanska språkens utveckling var inte heller det resultatet av ämnesmässiga diskussioner eller strategiska beslut, utan en konsekvens av den så kallade befordringsreformen. För RI i Lunds del innebar det att man från att ha haft en enda ämnesansvarig professor i romanska språk med särskild inriktning mot ett enskilt språk, så kunde man inom några år ståta med inte mindre än sex professorer, varav en i italiensk språkvetenskap, en i spansk litteratur, och fyra i franska, varav tre i språkvetenskap och en – undertecknad – i både språk- och litteraturvetenskap.

Nästa större förändring kom i samband med inrättandet av Språk- och litteraturcentrum, SOL kallat, år 2005, då RI upphörde att existera som en självständig enhet. Och även om de romanska språken, plus grekiska och latin, samlades i ett gemensamt så kallat kollegium, så hade de hädanefter egna kostnadsställen och behandlades ekonomiskt var för sig. Detta innebar bland annat att de enskilda ämnena skulle klara sig ekonomiskt var för sig; om något av de romanska ämnena behövde stöd, exempelvis vid sviktande studentunderlag, så var det inte längre fråga om ett slags solidaritet mellan de romanska språken, utan med SOL som helhet.

En annan förändring som påverkade de romanska språkens utveckling, återigen utan att våra ämnen kunde göra vare sig till eller ifrån, var riksdagsbeslutet att enbart anta doktorander som hade finansiering i form av doktorandtjänster. Antalet doktorander minskade på kort tid drastiskt, samtidigt som konkurrensen om de få tjänsterna skärptes. Exempelvis dröjde det över åtta år innan en ny doktorand i fransk litteratur kunde antas, trots att sju doktorander hade disputerat i ämnet under åren dessförinnan. Det minskade antalet doktorander gjorde det också svårare att upprätthålla en livaktig seminarieverksamhet.

Nämnas bör också att fakulteten beslutade att det bara fick inrättas två masterprogram på SOL, samtidigt som den tidigare magisterkursen lades ned, just den kurs som hade fungerat som rekryteringsbas och lockbete för studenter som var intresserade av forskarutbildningen. På SOL inrättades följaktligen två masterprogram, ett i litteraturvetenskap, ”Litteratur, kultur och media”, med inriktningar mot olika språk, och ett i språkvetenskap, dito. Eftersom nära hälften av kurserna gavs på engelska blev det nu ännu svårare att locka studenter till masterprogrammen inom de främmande språken, engelska undantaget, i all synnerhet då chanserna att få en doktorandtjänst efter fullfört masterprogram var och är försvinnande få.

Med större eller mindre variationer skedde en liknande utveckling som den ovan beskrivna på andra romanska institutioner i landet, samtidigt som flera högskolor startade kurser i franska och spanska. När jag började mina studier kunde man bara läsa franska i Lund, Göteborg, Stockholm och Uppsala. Enstaka kurser gavs då och då på olika högskolor, som köpte in lärartjänster och examinationsrättigheter från de stora universiteten. Så skedde exempelvis i Kalmar, Växjö och Halmstad. Numera ges kurser i franska dessutom i Umeå, Växjö, Linköping, samt, ”nätbaserat”, på Högskolan Dalarna. Andra har startat, men lagt ner: Södertörn, Halmstad, Örebro och Kalmar, bland annat.

7.2 Nu

Det som slagit mig när jag tänkt tillbaka på de romanska språkens utveckling i Lund och runt om i landet är hur litet den har styrts av egna initiativ, pedagogiskt eller forskningsmässigt. Med få undantag har viktiga förändringar varit betingade av externa faktorer.[62] Men om man med två ord skulle beskriva vad som hänt med de romanska språken sedan åttiotalet så måste det bli ”separation” och ”specialisering”, som ju delvis är betingade av varandra. Dels språken emellan, dels inom språken, i huvudsak mellan språk- och litteraturvetenskap, men också, inte att förglömma, inom dessa båda huvudområden.

62 Ett mer anekdotiskt exempel på hur externa faktorer kan påverka ett ämnes utveckling kan hämtas från litteraturvetenskap i Lund. Som bekant har ämnet litteraturvetenskap historiskt stått närmare historisk-filosofiska ämnen än språken och var i Lund en del av den historisk-filosofiska fakulteten. Men på grund av en infekterad professorstillsättning i historia hade ledningen för litteraturvetenskap inget att invända emot att ämnet blev en del av SOL. Man lämnade alltså sin traditionella fakultetstillhörighet utan att diskutera vilka konsekvenser detta skulle kunna få för ämnet.

Vad specialiseringen beträffar skiljer sig inte romanska språk nämnvärt från andra universitetsämnen. Teori-, metod- och kunskapsmängden inom i stort sett alla ämnen har ökat exponentiellt, så att det blir omöjligt att hålla sig a jour med forskningen om man inte specialiserar sig. För ett antal år sedan skrev jag en bok om adjektivepitetets betydelse och placering i modern franska. Före mig hade det publicerats cirka tio tusen sidor om samma ämne. Om man lägger till det som hade skrivits om frågan i övriga romanska språk och det som har skrivits sedan dess, så kanske man hamnar på det tredubbla. I dag skulle det vara svårt att utge sig för att vara spetsforskare i kvalificerad mening till och med inom ett så avgränsat fält som adjektivet i franskan, för att inte tala om adjektivet i romanska språk.

När jag inledde mina studier i franska hade den redan nämnde professorn i romanska språk, Alf Lombard, strax dessförinnan gått i pension. Lombard var polyglott: förutom att han talade franska, spanska och rumänska flytande, kunde han klara sig rätt bra på italienska. Han behärskade – förstås – klassisk grekiska och latin, samt kunde engelska och tyska. Anekdoterna om honom var många. Det berättades med förtjusning att när någon från utlandet frågade honom vilket språk de skulle tala, så brukade Lombard svara: ”vi tar det som ni kan bäst”.

På den tiden, när forskningen i romanska språk framför allt var inriktad på filologi och fornspråk, så var det så att säga fortfarande möjligt att verkligen vara professor i romanska språk, utan inriktning mot något enstaka av språken. Men det krävde förstås att man behärskade väl fler än ett språk, vilket fick till följd att just professuren i romanska språk betraktades som särskilt ”svår”, med åtföljande akademisk prestige. Det visste Lombard, som förde sig fram med en viss emfas.

En dag, på ett möte i fakultetsrådet, tröttnade en av Lombards kolleger på hans framfusighet och lär ha yttrat: ”Det är väl ingen konst att kunna så många språk … när man inte har något att säga på dem.”

Om denna anekdot är helt och hållet sann vågar jag inte säga, men det är ändå betecknande att den berättades. För den fångar på sätt och vis de romanska språkens dilemma, både tillsammans och var för sig.

Att lära sig två eller tre romanska språk tillräckligt väl för att kunna undervisa i dem på lägre nivåer är kanske ingen oöverkomlig uppgift, i synnerhet om man redan har ett romanskt språk som modersmål, och ”bara”

ska lära sig tillräckligt med svenska för att kunna fungera i universitetsmiljön. Man kan också, vilket gäller i mitt eget fall och för en del andra kolleger i landet, lära sig ytterligare ett eller två romanska språk, utöver huvudspråket, för att kunna vara sakkunnig, delta i betygskommittéer eller handleda doktorander … i Lund har specialister på franska handlett doktorander i spanska. Men i synnerhet när det gäller handledning är det sällan en idealisk lösning. Själv skulle jag heller aldrig ta på mig ett uppdrag som opponent inom ett annat romanskt språk, lika litet som jag skulle kunna undervisa i spanska eller italienska, ens på A- eller B-kurser. Att bedriva forskning av hög kvalitet är uteslutet. Man skulle kunna sammanfatta dilemmat så, att ju fler romanska språk man lär sig att behärska på hög nivå, desto mindre tid har man att tillägna sig något att säga om de olika språken och dess litteratur, eller, för att återknyta till anekdoten om Lombard: ju fler språk man lär sig, desto mindre har man att säga på dem om dem, inklusive om dess litteratur.

Dilemmat blir inte mindre av att man, för att kunna bedriva forskning på hög nivå, måste specialisera sig ytterligare, typiskt mellan språk- och litteraturvetenskap. På den tiden då danska romanister var världsledande, med namn som Blinkenberg, Togeby, Nøjgaard och Pedersen, betraktades det som naturligt att man forskade i både språk- och litteraturvetenskap och kunde begå sig på fler än ett romanskt språk. Den store grammatikern Knut Togeby recenserade fransk litteratur i dagspressen. Morten Nøjgaard, som är känd för sina teoretiska och metodiska verk om litteraturvetenskap, skrev också två tegelstenar om adverb. John Pedersen, som var specialist på sjuttonhundratalets litteratur, skrev också en universitetsgrammatik tillsammans med kolleger. Under ett samtal med just John Pedersen för några år sedan benämnde han sig själv och sina ämnesöverskridande kolleger i högre ålder som de ”sista dinosaurerna”, en utdöende art … till vilken jag numera måste räkna mig själv.

Noteras bör dock att romanistik, internationellt sett, till allra största delen har bedrivits i form av språkvetenskap, i synnerhet diakront. Om man öppnar något översiktsverk över de romanska språkens utveckling, exempelvis C. Camproux *Les langues romanes* (1974), så lyser litteraturen med sin frånvaro. Inom komparativ litteratur, som utomlands i högre grad än i Sverige är ett vedertaget begrepp och ämne, har ”romansk litteratur”

aldrig studerats som en enhet. Å ena sidan har studiet av den nationella litteraturen varit allt dominerande inom de romanskspråkiga länderna – i Frankrike är studier i ”franska” liktydigt med studier i den franska, eventuellt franskpråkiga, litteraturen; man kan bli *docteur ès lettres* utan att någonsin tvingats läsa Dante, Cervantes eller Shakespeare! Å den andra finns det litteraturhistoriskt inga bevis på att författare som skriver på romanska språk företrädesvis har hämtat inspiration från varandras litteraturer; enstaka författare, ja, Stendhal och Italien exempelvis (även om Stendhals absoluta favorit var Shakespeare), Vargas Llosa och Flaubert, Calvino och Oulipo, Flaubert och Don Quijote, men Balzac hämtade inspiration från Walter Scott, Sartre från bland annat Faulkner och dos Passos, Romain Gary från Tolstoy. Med andra ord har begreppet ”romanistik” en stark slagsida mot språk, på bekostnad av dess litteratur, vilket inte gör det enklare att se hur ”romanska språk” skulle kunna bli en ämnesmässig enhet. Men inte ens när det gäller språket i sig är de olika romanska språken likvärdiga: portugisiska – trots att det talas av hundratals miljoner i Brasilien – och rumänska har fört en ganska undanskymd tillvaro, för att inte tala om rätoromanska eller occitanska!

Värt att notera är också, att då romanska institutioner, både i Sverige och utomlands, har skilts åt, så har det funnits en tendens att franska och italienska gått åt ett håll, och spanska/hispanistik åt ett annat. Vad detta beror på är svårt att säga, men möjligen är det ett tecken på att Frankrike och Italien, historiskt och kulturellt, står varandra närmare än Frankrike/Italien och Spanien.

Den fråga som inställer sig är förstås hur vi som undervisar och forskar i något av de romanska språken ska förhålla oss såväl till romanistik som till specialiseringen mot språk eller litteratur inom varje språk. Ska vi bejaka utvecklingen eller göra motstånd mot den? Har utvecklingen gått för långt? Eller för att ställa frågan mer konstruktivt: vad är det vi som lärare och forskare inom de romanska språken har – eller skulle kunna ha – gemensamt, oberoende av om vi forskar och undervisar i språk, litteratur eller kultur och samhälle?

För det första är det naturligtvis ingenting som hindrar att vi uppmuntrar studenter att ta en kandidatexamen i två romanska språk eller att, som i Uppsala, inrätta ett masterprogram i romanska språk. Frågan är emellertid

vilka argument man skulle kunna förelägga den presumtive studenten för att välja det alternativet. Jag har svårt att föreställa mig att dagens student, med undantag av någon enstaka som är språkhistoriskt intresserad, skulle låta sig övertygas av det faktum att romanska språk tillhör samma språkfamilj, har ett gemensamt ursprung i (vulgär)latinet och att de historiskt, och i viss mån ännu, har hängt ihop på universitet. Lärartjänster i skolan med kombinationer av romanska språk, främst franska och spanska, finns, men är tämligen sällsynta, liksom på universitetet. Man kan också, förstås, tänka sig att studenten satsar på en karriär som tolk eller översättare, specialiserad i två eller flera romanska språk. Men hur motiverar man de studenter som främst är intresserade av litteratur snarare än av språket i sig?

Mot resonemang som dessa skulle man kunna invända – vilket jag gärna gör – att universitetet inte bara eller ens företrädesvis är en yrkesskola; mot begreppet ”anställningsbarhet” kan man på goda grunder ställa en tanke om ”användbarhet”. Att man skulle avkräva universitetet och dess lärare en synsk förmåga att förutsäga arbetsmarknadens specifika behov åratal i förväg faller på sin egen orimlighet. Vissa tecken tyder emellertid på att engelskans roll som globaliseringens *lingua franca* kommer att minska i framtiden till förmån för en rad olika språk som varje nation behöver behärska, bland dem de romanska. Brexit har för övrigt redan lett till att röster höjts i Europaparlementet att ersätta engelskan som ett av två officiella och juridiskt bindande språk. Man kan alltså mycket väl föreställa sig en utveckling mot en situation där varje europeiskt land måste se till att ha god kompetens inom en rad olika språk, i stället för att ”nöja sig” med engelska, vilket även skulle gynna de romanska.

I grund och botten, vill jag dock hävda, är benämningen ”romanska språk” en fråga om identitet, som inte går att besvara med vetenskapliga eller rationella argument enbart. Det finns inget vetenskapligt svar på frågan om varför det är särskilt intressant att studera universum, ett författarskap, adjektivets placering eller ett eller flera romanska språk. Om jag personligen gärna uppmuntrar studenter att studera ett eller flera romanska språk så är det därför att jag menar att det finns mycket värdefullt – kulturellt, intellektuellt och litterärt – att hämta i de romanska länderna; kunskaper och konstnärliga uttryck som inte är tillgängliga på engelska enbart. Men inte nog med det: genom franska har man tillgång till vetenskap, filosofi

och litteratur från hela världen. Ser man på procentdelen översättningar av den totala bokutgivningen så ligger den i Frankrike på runt 30 %, medan motsvarande siffra i England och USA är runt 5 %!

Men samtidigt måste man vara realist, tyvärr. Redan på masternivå och i ännu högre grad inom forskarutbildningen blir kraven på spetskunskaper samt metodisk och teoretisk färdighet så höga att det knappast låter sig göras att fortsätta vara romanist i någon kvalificerad mening, förutom möjligen om man är språkhistoriker eller filolog i den klassiska bemärkelsen. Det är trots allt betecknande att så få avhandlingar i Sverige på de romanska institutionerna, även på den tiden då tjänster och institutioner hade romanska i sina beteckningar, faktiskt har varit tydligt romanska i sina ämnesval. En genomgång jag gjorde av alla de skrifter som publicerats i romanska skriftserier i Göteborg, Lund, Stockholm och Uppsala gav vid handen att endast 3 av totalt 328 otvetydigt kunde sägas vara inom romanistik.

7.3 I framtiden

Hur ska vi då förhålla oss till relationen mellan språk- och litteraturvetenskap inom våra respektive ”romanska” ämnen? Specialiseringen har redan nu gått så långt att det är tveksamt om romanska språk- och litteraturvetare kritiskt kan granska och tillgodogöra sig varandras forskning i någon kvalificerad mening. Man kan alltså på fullt allvar ställa frågan om ett enskilt språk, romanskt eller ej, fortfarande ska betraktas som *ett* sammanhållet forskningsämne, eller om det är fråga om två separata, på samma sätt som nordiska språk/svenska är skilt från litteraturvetenskap.

Jag vet att somliga kolleger inte ser något problem med en sådan utveckling, medan andra beklagar den. Jag hör till de senare, eftersom jag menar att språk- och litteraturvetare har mycket att vinna på att kunna dela sina kunskaper och forskningsresultat, i synnerhet i främmande språk (men inte bara!). Jag skulle till och med vilja hävda att det är just därför att språk och litteratur normalt ingår som naturliga delar av språkämnena som språk- och litteraturvetare i främmande språk har ett särskilt uppdrag att identifiera och undersöka gemensamma frågeställningar för att därigenom både bidra till nya kunskaper och till att sätta gängse teorier och metoder på prov. Men vinsterna kommer inte per automatik; det kräver att det finns någon form av grundläggande konsensus inte bara om vad forskningen i främmande

språk bör prioritera och ägna sig åt, utan också vad forskning i språk och litteratur har för vetenskapsteoretisk grund. Eller, mer korrekt uttryckt, vad språk respektive litteratur ***är***!

Den moderna lingvistiken uppstod som bekant i början av nittonhundratalet i Freges, Saussures och Wittgensteins efterföljd då språklig mening skildes från referenten och språket började behandlas som ett självständigt system av strukturer och regelbundenheter. Från att ha varit i stort sett uteslutande diakronisk blev forskning om språk huvudsakligen synkronisk. Samtidigt skedde en förskjutning i fokus: man började på ett helt annat sätt än tidigare intressera sig för de delar av språket som uppvisade en hög grad av systematik, främst fonetik, fonologi och syntax, medan de mer ”röriga” och föränderliga delarna, främst deskriptiv semantik och dess utlöpare lexikografi fick stryka på foten.

Utvecklingen bort från mening mot former och strukturer förstärktes ytterligare när Chomsky formulerade sin generativa teori utifrån grundantagandet att det fanns en underliggande struktur som var gemensam för alla språk. Från att ha varit fransk, tysk eller engelsk blev lingvistiken ”allmän”. Den här gången var det beskrivningen av de enskilda språken som fick sig en törn till förmån för sökandet efter de strukturer som språken hypotetiskt delade.

Det är obestridligt att den moderna lingvistiken, som egen vetenskap, ledde till flera viktiga insikter och nya kunskaper. Men sökandet efter språkets universella djupstruktur uppenbarade samtidigt – och litet paradoxalt – hur ofantligt komplext språket var, vilket väl var ett av skälen till att lingvistiken så att säga tog slut vid punkt, det vill säga att den till långt största delen studerade satser och deras syntax. Man observerade visserligen, i viss mån, förbindelser mellan enskilda satser, men längre texter, bland dem litterära verk, lyste med sin frånvaro; de ingick helt enkelt inte som en naturlig del av den korpus som lingvistiken skulle studera.

Vad som däremot *inte* förändrades under ganska lång tid var att lingvister i gemen fortsatte att företrädesvis hämta sina exempel från skriftspråket, och i synnerhet från litteraturen. Det var trots allt ganska bekvämt att sitta vid sitt skrivbord och excerpera i stället för att ge sig ut på fältet och samla

in korpusar av talat språk. Efter hand började emellertid även icke-litterära texter, som tidningstexter, göra sitt intåg i exempelsamlingarna.

Vad som orsakade nästa paradigmskifte är svårt att avgöra, men under slutet av nittonhundratalet utvecklade det sig bland lingvister en föreställning om att skriftspråket, och i synnerhet det litterära språket, var ett *särskilt* språk, som inte hade så mycket att göra med det "naturliga" språket. Man började sålunda i allt högre grad studera det talade språket utifrån en – spekulativ – hypotes om att det var där som språkets "riktiga" natur uppenbarade sig. I bakgrunden spökade förmodligen Chomskys tanke om att huvudmålet för lingvistiken inte var att beskriva enskilda språk, utan de universella strukturer som *underpinned* alla språk. Men även i studiet av enskilda språk flyttades fokus från *la parole*, det vill säga det verkliga språkbruket, till *la langue,* det vill säga de strukturer, regelbundenheter och mönster som karakteriserade språket "i sig", oberoende av dess varianter. I stället för stora och representativa korpusar av språk i bruk räckte det i fortsättningen med att konsultera ett begränsat antal informanter för att avgöra vad som var grammatiskt riktigt eller acceptabelt, ibland även – trots den kritik som tidigare hade riktats mot intuitionen som akribi – vad ett ord eller en sats *betydde*.

Oberoende av orsakerna kan man nog säga att pendeln på relativt kort tid svängde över från skriftspråket till det talade språket. Detta innebar att många lingvister slutade inte bara att studera det litterära språket, om ett sådant funnes, utan också att läsa litteratur som ett normalt led i det vetenskapliga arbetet. Därför uppstod här, men implicit, ett slags konflikt mellan språkvetare och litteraturvetare i främmande språk, som tog sig uttryck i diskussioner om vilken roll litterära texter skulle ha, inte bara inom forskningen, utan också på grundutbildningen. Tidigare hade det varit självklart att studenterna skulle läsa litterära texter, helst också bra texter, för att lära sig grammatik och vokabulär; nu problematiserades denna mer språkpedagogiska användning av romaner, poesi och teater, samtidigt som litteraturvetarna ställde krav om att de litterära texterna också behandlades *som* litteratur. På RI i Lund har förts många och långa diskussioner om valet av litterära texter på grundutbildningen, för att de både skulle vara ett stöd för språkinlärningen och vara litterärt intressanta eller viktiga. Specialiseringen mellan de två grenarna har också lett till diskussioner om vem som kan och bör undervisa i vad. Tidigare var det självklart att en svensk

lektor skulle kunna undervisa i alla moment och delkurser, med eventuellt undantag av muntlig språkfärdighet, upp till och med kandidatnivå. Det är det inte längre. Att uppsatshandledningen på kandidatnivån bör skötas av specialister är väl klart, men för övrigt måste som jag ser det en lektors kompetens, med rätt förberedelser förstås, räcka till att undervisa i samtliga delkurser.

∽

En liknande utveckling som den inom lingvistiken har intressant nog gjort sig gällande även inom litteraturvetenskap – vilket skulle tyda på att båda vetenskaperna är ”offer” för djupare och bredare intellektuella strömningar. Från att ha varit inriktad på litteraturens förhållande till verkligheten, i synnerhet i ett historiskt perspektiv, kom litteraturen alltmer, med de ryska formalisterna och Roman Jakobsen som inspiration, att behandlas som ett självständigt system, som skulle förstås och tolkas på sina egna villkor. *The text and nothing but the text* blev både den anglosaxiska och den kontinentala litteraturteorins slagord. Barthes skrev sin berömda text om *The death of the author*, som var ett slags fadersmord på den tidigare förhärskande tanken att det var författaren, inklusive hennes eller hans livssituation och historiska kontext, som var nyckeln till en adekvat tolkning av texten. Strukturalismen, som med Genette och Todorov i spetsen kom att dominera litteraturvetenskapen under många år, övertog från de ryska formalisterna begreppet ”litteraritet”, det vill säga definitionsmässigt den eller de textelement, grammatiska och/eller semantiska, som skulle vara typiska och unika för litterära texter. Man talade om den litterära textens ”autonomi” och benämnde det litterära verket en ”artefakt”. Prinsar och prinsessor i sagorna försvann och ersattes i Propps och Greimas efterföljd med ”aktanter” och ”adjuvanter”. I USA gick det så långt att *literary theory* blev ett eget ämne, som man kunde studera och ta betyg i utan att behöva läsa en enda roman eller dikt.

Man kan för övrigt notera att det finns fler exempel på en parallell utveckling av de två vetenskaperna. Det teoriutkast om språkhandlingar som filosofen Austin la fram i *How to do things with words* fördes vidare inom lingvistiken som talaktsteori och pragmatik. Inom litteraturteorin upptäckte man ungefär samtidigt, för övrigt av en romanist, Hans Robert Jauss, och en

anglicist, Wolfgang Iser, läsarens betydelse för tolkningen av litterära texter, ett program som först kallades receptionsestetik och senare *reader-response criticism*. Från att först ha varit avsändarorienterad, sedan fokuserad på själva det språkliga meddelandet, blev både språk- och litteraturvetenskap mer medvetna om mottagarens roll i den verbala kommunikationen.

På åtminstone en viktig punkt har dock utvecklingen av språk- respektive litteraturvetenskap *inte* följt parallella spår, nämligen vad beträffar textbegreppet. För även om det på senare år har börjat utvecklas vad som kallas för textlingvistik, med namn som Jean-Michel Adam, François Rastier och Dominique Maingueneau i spetsen, så är det få lingvistiska studier som behandlar texter av samma omfång och komplexitet som de litterära. För en litteraturvetare är det självklart att man också måste försöka förstå och tolka Prousts *På spaning efter den tid som flytts* tusentals sidor som en enda text; för en lingvist är en text som denna i stort sett obegriplig med de lingvistiska teorier och metoder som står till buds. De narratologiska analysverktyg som ingår i en litteraturvetares verktygslåda, från narratörer och fokalisationer till prolepser och frekvens, är irrelevanta för en satslingvistik.

I sin bok *Fiction och diction* tog Genette upp det besvärande faktum att texter normalt delas in i två huvudkategorier, litterär respektive icke-litterär text, och uttryckte sin förvåning över att den senare kategorin identifierades enbart i termer av vad den *inte* var. Orsaken till denna skevhet är dock inte svår att få ögonen på; det beror helt enkelt på att lingvistik inte har sysslat med texter i någon utpräglad grad. I dag vet vi väldigt mycket om litterära texter, men förhållandevis litet om andra texttyper. Bara för att ta ett exempel: i kommunikations- och kulturvetenskap, liksom i historia, talas det i dag mycket om *the narrative turn,* det vill säga att sanningen i många fall har ersatts av berättelser av olika slag för att vinna ett val eller att driva en politik. Men mig veterligen har lingvistik ännu inte studerat narrativer i någon högre grad; det har däremot litteraturvetenskap, som skulle ha mycket att erbjuda en lingvistik som vågade sig på att forska vidare bortom punkten.

En annan viktig skillnad mellan de två vetenskapsgrenarna är mer teoretisk. Vetenskap, menar många, bland dem Alan F. Chalmers, är till sin natur generaliserande; det finns ingen vetenskap som kan beskriva eller förklara enstaka och unika fall av något fenomen i verkligheten, vilket det än vara månde. Eller snarare: vetenskapen är i grunden ett försök att utifrån obser-

vationer av enstaka fall, förhållanden eller objekt beskriva de generella lagar eller principer som observationerna faller under. Idiosynkrasier, exempelvis, är inte föremål för lingvistiska undersökningar.[63]

Detta är i och för sig inte kontroversiellt, men blir ett problem, om än inte för litteraturteori, så i varje fall för den delen av litteraturvetenskap som i andra länder än Sverige och Tyskland går under namnet litteraturkritik, nämligen ansträngningarna att försöka förstå vad det är som gör att Baudelaires *Les fleurs du mal* eller Becketts *En attendant Godot* till synes är unika, särpräglade och därmed exceptionella, dvs ett slags litterära idiosynkrasier. Sådana begrepp som ”röst” eller ”stil” används i litteraturkritik för att beteckna det som skiljer en författare från en annan, i motsats till det som författare och verk eventuellt har gemensamt med andra. Inom lingvistiken skulle det motsvara att man studerade enskilda individers språkbruk och försökte beskriva deras speciella egenheter, inklusive brister, men också kvaliteter, i förhållande till den gängse normen. Men det gör man alltså bara undantagsvis. Det är inte en tillfällighet att textlingvistik till största delen ägnar sig åt typologi, det vill säga att beskriva olika texttypers gemensamma drag i stället för vad som eventuellt skiljer dem åt.

Men kanske ska man inte överdriva den här teoretiska skiljelinjen. Trots allt – och detta har diskuterats livligt i litteraturteori – så måste man veta mycket om andra litterära texter för att kunna leda i bevis att en viss författare är unik eller egenartad. Hur ska man kunna visa eller bevisa att exempelvis Camus har en helt egen röst och stil, och vari den består, utan att känna till hur andra författare skriver? Hur ska man kunna hävda att Simenons användning av imperfektum skiljer sig från andra författares – vilket mycket tyder på att den gör –, om man inte har klart för sig hur imperfektum normalt används, i litteratur eller ej. Eller för att uttrycka det annorlunda: hur ska man veta om något är ett undantag från regeln om man inte vet vilken regeln är?

Den frågan har hittills inte riktigt tagits på allvar inom deskriptiv lingvistik, med visst undantag för sociolingvistik, även om man där främst studerar

63 Jean-Claude Milner (1995: 83), i sin *Introduction à une science du langage*, uttrycker det sålunda: ”La linguistique néglige les cas où l’unité de variation est l’individu (variations individuelles) et retient seulement les cas où l’unité de variation est un groupe.”. [Språkvetenskapen frånser de fall då variationsenheten utgörs av individen (individuella variationer) och tar endast i beaktande de fall då variationsenheten utgörs av en grupp.] (redaktörernas översättning).

sociolekter, inte idiolekter. I själva verket skulle man kunna dra ytterligare en parallell mellan språk- och litteraturvetenskap genom att hävda att distinktionen mellan allmän eller systematisk lingvistik och tillämpad eller deskriptiv lingvistik motsvaras av distinktionen mellan litteraturteori – eller ”poetik” i Todorovs bemärkelse – och litteraturkritik. Narratologi, exempelvis, är i grund och botten en generell teori om hur historier berättas på alla språk och i alla kulturer, på samma sätt som generativ teori är en generell teori om syntax, i alla språk. Genette, den moderna narratologins fader, har tydligt framhållit att narratologisk analys på intet sätt ger en uttömmande beskrivning eller förklaring av ett litterärt verk, typiskt romanen, i sin helhet; däremot har han hävdat att det enda som kan studeras ”vetenskapligt” i litteratur är former, inte mening/innehåll. Parallellen kan till och med dras ännu längre. Somliga narratologer har hävdat att det finns en finit mängd olika sätt att berätta en historia, som i så fall måste antas grundade i medfödda kognitiva mönster, på samma sätt som generativ teori postulerar att det finns medfödda universella kognitiva syntaxstrukturer som går igen i alla språk.

Man kan lätt finna andra potentiella beröringspunkter mellan de två vetenskaperna. Exempelvis är det uppenbart att kunskaper om fonetik och fonologi är nödvändiga för varje filolog, inte bara för att edera texter, utan också för att tolka dem. En texttolkande litteraturvetare kan inte klara sig utan att ha ingående kunskaper i semantik och meningsbärande syntax, både i ett diakront och i ett synkront perspektiv. Litteraturvetenskapens genreteorier skulle ha mycket att vinna på att ta del av lingvistikens och språkfilosofins diskussion av kategoriseringsteorier, och vice versa. Det är egentligen anmärkningsvärt att man i litterär genreteori i stort sett aldrig stöter på Wittgensteins teori om familjelikheter eller de olika varianterna av prototypteori, som sannolikt skulle passa bra mycket bättre för att beskriva litterära genrers nebulosiska karaktär än Aristotelesinspirerade teorier i form av nödvändiga och tillräckliga egenskaper. Omvänt letar man förgäves i semantiska teorier och studier om kategorisering efter referenser till litteraturvetenskapens forskning i genrer. Något liknande gör sig gällande när det gäller de till synes oändliga diskussionerna om realism och naturalism i litteraturen; ingenstans finner man hänvisningar till det som går under namnet referentiell semantik, trots att det borde vara omedelbart relevant för att reda ut hur språkliga utsagor refererar till verkligheten … eller till

fiktiva referenter. Omvänt får man leta förgäves i den referentiella semantiken efter exempel från litteraturvetenskapens studier om realism och mimesis.

Det är naturligtvis inte möjligt att här föra en djupgående vetenskapsteoretisk diskussion om förhållandet mellan språk- och litteraturvetenskap.[64] Däremot finns det anledning att fundera över varför de, trots uppenbara beröringspunkter teoretiskt och empiriskt, inte minst att båda studerar språkliga uttryck, tycks ha svårigheter att samarbeta och dra nytta av varandra. Man kan slå upp i stort sett vilken introduktion som helst till lingvistik, på alla möjliga språk, utan att finna något kapitel om det litterära språket. På sin höjd finner man i nyare introduktioner till lingvistik eller semantik ett kapitel om diskursanalys eller textlingvistik, men det är förgäves man söker efter litterära verk eller teorier som ett led i diskussionerna. Bara för att ta ett exempel: i Paveau och Sarfatis omfattande *Les grandes théories de la linguistique* (2003) ägnas mindre än en tiondedel åt ”Les linguistiques discursives” utan en enda referens till någon litterarteoretiker. Man kan också förundras över – eller beklaga – att textsemantik inte har en större plats i introduktioner till … semantik. Av fyra standardintroduktioner till semantik på franska (Tamba-Mecz 1998; Touratier 2004; Nyckees 1998; Baylon & Mignot 2005) är det bara en som har ett kapitel om texters strukturer och betydelse, återigen utan att namn som Genette, Todorov, Booth, Hamon eller andra betydande textteoretiker nämns vid namn. Man – jag – kan också förvånas över att det i Bengt Sigurds och Gisela Håkanssons bok *Språk, språkinlärning & språkforskning* (2007), två kloka och bevisligen *open-minded* lingvister, inte finns något kapitel om semantik, dvs om studiet av mening och betydelse, trots att det är omöjligt att studera språk utan att behärska och förstå det språk man studerar. Det är också förgäves man letar efter hänvisningar till litteraturvetare och litteraturteoretiker i verk om kognitiv lingvistik och semantik. När man som litteraturvetare läser den numera klassiska Lakoffs och Johnsons *Metaphors we live by* från 1980 kan man ofta få intrycket av att de båda författarna uppfinner hjulet på nytt. I Jean-Claude Milners fullmatade *Introduction à une science du langage* (1995)

64 För att undvika missförstånd vill jag understryka att de tendenser och strömningar jag ytterst kortfattat beskriver här är generaliseringar och att det naturligtvis finns undantag bland enskilda forskare och skillnader mellan olika länders forskningstraditioner.

finns ett helt kapitel om språkvetenskapens relation till ”andra vetenskaper”; litteraturvetenskap nämns inte där med ett ord.

Det omvända förhållandet gäller varje verk om litteraturteori; begrepp hämtade från språkvetenskap och språkfilosofi finns det gott om, men man stöter aldrig på någon ingående diskussion om grundläggande semantik eller pragmatik, som borde vara en självklar grund att stå på för varje försök att förstå och tolka språk, litterärt eller ej.

Ett av få försök att på allvar föra de två vetenskaperna närmare varandra är Ducrots och Todorovs *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (1972), som 1995 kom ut i en betydligt reviderad upplaga under titeln *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, med Jean-Marie Schaeffer som medförfattare till Ducrot i stället för Todorov. I den reviderade upplagan skriver Ducrot och Schaeffer:

> Toute tentative d'isoler l'étude de la langue de celle du discours se révèle, tôt ou tard, néfaste à l'une et à l'autre. En les rapprochant, nous ne faisons d'ailleurs que renouer avec une longue tradition, celle de la philologie, qui ne concevait pas la description d'une langue sans une description des œuvres. (1995: 8)
>
> [Varje försök att isolera studiet av språket från studiet av diskursen kommer förr eller senare att visa sig vara katastrofal för dem båda. Genom att låta språkstudiet och studiet av diskursen närma sig varandra gör vi för övrigt inget annat än att återknyta till en lång tradition, nämligen filologins, som inte uppfattade att språk kunde beskrivas utan att också dess litterära verk beskrevs.][65]

Vidare:

> Notamment l'analyse linguistique se priverait d'une justification essentielle, si elle se refusait de servir à l'analyse littéraire. Quant à une étude de la littérature qui prétendrait faire l'impasse sur la nature verbale des œuvres, elle perdrait toute légitimité et se réduirait à juxtaposer les unes aux autres différentes lectures d'un même texte. (1995: 10)
>
> [Särskilt den språkvetenskapliga analysen skulle berövas ett väsentligt självberättigande, om den inte användes för litteraturanalys. En litteraturvetenskap som å sin sida skulle hävda att den kunde förbise verkens språk-

65 Redaktörernas översättning.

liga sida skulle förlora all legitimitet och reduceras till en samling skilda läsningar av en och samma text.][66]

Även om detta snarast är att uppfatta som ett slags programförklaring, som kräver preciseringar, så skulle förmodligen många eller flera hålla med … i princip. Verkligheten ser dock annorlunda ut. Som redan nämnts är studiet av det nationella språket på universitetet i regel skilt från studiet av dess litteratur.[67] Exemplen på gemensamma forskningsprojekt mellan allmän lingvistik eller nordiska språk respektive litteraturvetenskap är försvinnande få. I Lund fördes under många år en diskussion om att införa en gemensam introduktionskurs i grundläggande språkvetenskap för alla studenter i främmande språk och svenska som skulle ersätta de kurser som gavs inom respektive ämne. Förslaget fick kalla handen, såväl av litteraturvetare som av språkvetare inom språkämnena. Varför? Därför att kursen skulle hållas av allmänlingvister. Men även inom språkämnena själva, inklusive de romanska, har det varit tunnsått med konkreta samarbeten, både forskningsmässigt och pedagogiskt. På RI i Lund har visserligen de litterära forskarstuderande en introduktionskurs i lingvistik med tyngdpunkt på semantik, men det omvända gäller inte inom den lingvistiska inriktningen. På sin höjd läser de språkvetenskapliga doktoranderna och masterstudenterna ett antal litterära verk, som ett slags litteraturhistorisk bildning, men utan att de fått metodiska verktyg att behandla verken med vetenskapliga pretentioner.

Men varför är det så? Behöver det vara så? Borde det vara så? Vill ”vi” att det ska vara så?

Det vore naturligtvis förmätet att uttala sig om hur språk- och litteraturvetenskapliga kolleger borde bedriva sin vetenskap. Icke desto mindre är jag övertygad om att språk- och litteraturvetenskap har mycket att vinna på att samarbeta och dela kunskaper och metodik. Vinsterna av ett närmare samarbete kommer dock inte per automatik. Det skulle kräva att både lingvister och litteraturvetare i högre grad började reflektera över vad det är som förenar dem snarare än vad som skiljer dem åt.

Ett första steg vore att både lingvister och litteraturvetare gjorde upp med en förutfattad uppfattning om relationen mellan å ena sidan tal- och skriftspråket, och, å den andra, mellan skriftspråk i allmänhet och det litte-

66 Redaktörernas översättning.

67 Men inte i Danmark där litteratur i första hand studeras inom ämnet Nordiska språk.

rära språket. För det första finns det, som redan nämnts, en ganska utbredd uppfattning bland många – men inte alla – lingvister att skriftspråket inte bara är ett språk som historiskt uppstått ur talspråket, utan också och mer radikalt att skriftspråket är en ”kopia” av talspråket, underförstått att skriftspråket inte är ett prioriterat forskningsobjekt för lingvistik.

För det andra finner man både bland många lingvister och litteraturvetare en uppfattning att det litterära och poetiska språket är ett särskilt språk, som följer radikalt andra regler än det så kallade ”naturliga” och spontana språket. De forskare som på allvar tagit itu med frågan om det litterära språkets särprägel, dess ”litteraritet” – man kan nämna Gregory Currie, John Searle, Käte Hamburger, Anne Reboul – är dock av den bestämda uppfattningen att skillnaden mellan litterärt och icke-litterärt språk på sin höjd är en gradskillnad, som enbart – och inte ens det är säkert – visar sig på ett visst begränsat antal punkter, varav de flesta på textnivå. Varje gång någon har påstått sig finna språkliga egenheter – exempelvis vissa *figures de style* eller typer av metaforer – som bara skulle finnas i den ena eller den andra språktypen, har någon annan snart kunnat visa att samma fenomen också uppträder i annat språk. Det som skiljer talat språk från skriftligt är sällan grundläggande grammatik eller semantik, utan det faktum att skriftspråk, inklusive det litterära, är exempel på ”uppskjuten kommunikation”, *communication différée*, det vill säga en talsituation där interlokutörerna inte är i omedelbar kontakt med varandra och därför inte kan lösa förståelse- och tolkningsproblem på ort och ställe.

Det anmärkningsvärda i sammanhanget är att somliga lingvister *på förhand*, utan vetenskaplig granskning, tycks utesluta vissa språkliga uttryck bland andra som rättmätiga föremål för lingvistisk forskning, alldeles bortsett ifrån att man kan sätta frågetecken vid själva föreställningen om att det skulle existera ett så kallat ”naturligt” talspråk som var gemensamt för alla lokutörer av ett givet språk. I själva verket kan uppfattningen att det spontana talspråket är ett mer ”autentiskt” eller ”naturligt” språk än annat språk knappast betraktas som annat än en – ganska ovetenskaplig – hypotes.

En andra stötesten för ett mer fruktbart utbyte av metodik och kunskap mellan de två grenarna är lingvistikens relativa ointresse för vad man skulle kunna kalla för deskriptiv eller empirisk semantik, det vill säga en systematisk studie av ords, satsers och texters betydelse, både diakroniskt och synkroniskt, till skillnad från deras struktur och grammatik. Det saknas naturligtvis inte semantiska studier inom lingvistik, men kvarstår gör att tyngdpunkten inom lingvistik ligger på de mer systematiska delarna av språket, i synnerhet syntaxen. De områden som är mer ”röriga”, föränderliga och som uppvisar en lägre grad av intersubjektivitet lämnas gärna därhän. Bara för att ta ett exempel, så är det få av de ord som uppträder i de stora ordböckerna, om det så är *Littré* eller *Le Robert*, som varit föremål för ingående semantisk forskning; i allt väsentligt är definitioner och anmärkningar om register baserade på redaktörernas språkliga intuition. All lingvistisk analys bygger i själva verket på en förförståelse av språklig mening; det går inte att studera ett språk som man inte ”talar”. Man skulle därför tro att mening och förståelse borde stå i centrum av språkvetenskap, i all synnerhet med tanke på att språket är ett verktyg för att kommunicera mening, inte för att förmedla språkliga strukturer. Själva vitsen med språkets ”dubbla artikulation”, dvs att man utnyttjar icke meningsbärande enheter för att bygga språkliga uttryck, är ju att producera och kommunicera mening. En språkvetenskap som ägnar alltför stor uppmärksamhet åt de icke meningsbärande byggstenarna missar själva poängen med språket, på samma sätt som en litteraturvetenskap som bara studerar former och strukturer missar poängen med vad litteratur är och vad den är till för. Eller för att säga det mer provokativt: man kan inte kommunicera med syntax enbart!

Ett tredje problem har att göra med vad man skulle kunna kalla för språkets normativa sida, *le bon usage* eller ”språkriktighet” i språkvetenskap och frågan om ”litterär kvalitet” eller ”estetik” inom litteraturvetenskap. De flesta språk- och litteraturvetare skulle säkert hävda att man vetenskapligt visserligen kan studera normer och värderingar, men att man inte som forskare ska ta ställning till frågan om vad som är bra och dåligt. Vetenskap är ju och bör vara värdeneutral; den bör sträva mot objektivitet.

Det är förmodligen inte överdrivet att hävda att litteraturvetenskap har haft större svårigheter än lingvistik att förhålla sig till frågan om kvalitet; varje beslut om vilka litterära texter som skall beforskas eller undervisas i är till syvende och sist också ett beslut om vilka texter som i någon mening är värda att uppmärksammas. Jag minns en disputation i engelsk litteratur då en avhandling om den erotiska romanen *Fanny Hill* skulle försvaras. Betygskommittén, av vilken jag var en del, var rörande enig om att avhandlingen var utmärkt och att den skulle godkännas. När förhandlingarna var över och betyget beslutat bad emellertid opponenten, en professor från Yale, om ordet och ställde försynt frågan om det trots allt inte var synd att disputanden hade ägnat fyra år av sitt kreativa vetenskapliga liv åt att studera en roman som i själva verket var ganska ointressant, både estetiskt och innehållsligt! Det ligger ju också i själva begreppt ”litteraturkritik” en tanke om selektion och urval; man kan påminna om att man varken i Frankrike eller den anglosaxiska världen använder termen ”litteraturvetenskap”, utan just *critique littéraire* eller *literary criticism*. Det ligger en viss ironi i att Terry Eagleton, efter att ha deklarerat såväl litteraturteorins som litteraturens ”död” i sin bok *Literary Theory* därefter skrev en volym om … Shakespeare!

I jämförelse kan det i förstone se ut som om lingvistiken går fri från misstankar om att ägna sig åt ljusskygga normativa aktiviteter; man studerar ju språket som det är utan att ta ställning till hur det *borde* vara eller vilka former av språk som i någon mening är bättre än andra. Som jag har försökt visa i diverse sammanhang kan emellertid lingvistiken bara upprätthålla sin objektiverande vetenskaplighet genom ett epistemologiskt felslut, nämligen att språket, och i synnerhet meningen, dvs semantiken, på något sätt skulle ha en objektiv existens som kan studeras genom ett tredjepersonsperspektiv. I själva verket är meningsbärande språk intersubjektivt till sin karaktär och kan bara studeras genom det som i etnologi och antropologi kallas för deltagande observation. Det skulle föra för långt här att upprepa ganska invecklade resonemang och argument som jag fört fram i andra skrifter, men även lingvister, i varje fall de som undervisar i språk, måste trots allt ta ställning till vilket språk det är som ska uppmuntras – eller sanktioneras – i undervisning och examination. Man kan inte slingra sig undan frågan om vilken typ av språkbruk det är som ska anses vara det ”riktiga” eller det ”bästa” med argumentet att man ska lära ut det ”naturliga” språket. För vems

”naturliga språk” är det som avses? I Italien är det numera få som kan använda konjunktiven korrekt; ska vi därför eller ska vi inte lära ut konjunktiven till våra studenter? Fransmän i gemen använder numera konjunktiv efter *après que*, vilket enligt grammatikerna är oegentligt; vad ska vi välja att lära ut? Med andra ord måste även en inbiten språkvetare bestämma sig för vilket språk och vilka språkregister som ska tjäna som förebild, inte bara för våra studenter, utan också för oss själva. Vi gör det redan utan att blinka när vi handleder uppsatser och kräver tydlighet och precision. Varför skulle vi inte resonera på samma sätt när det gäller vardagligt och annat språk? Med andra ord: varför ska man över huvud taget lära ut och forska i språk om det inte också är för att bidra till att förbättra kvaliteten på den verbala kommunikationen människor emellan? Ingen skulle väl komma på tanken att anklaga medicinsk forskning för bristande vetenskaplighet därför att det övergripande målet är att förbättra människors hälsa?

Det är på denna punkt, det vill säga språkvetenskapens möjliga bidrag till en bättre språklig kommunikation människor emellan, som litteraturen, inte bara som litteratur utan också som språk, har en viktig roll att spela. En av de viktiga funktioner som de ryska formalisterna tillskrev det litterära och poetiska språket var att ”avfamiljarisera” det vardagliga språket, ofta fullt av intetsägande klichéer, fossiliserade uttryck, vilseledande metaforer och luddig satslogik. Det finns naturligtvis stereotyp och språkligt torftig litteratur som ibland, tyvärr, passerar förlagens kvalitetsgranskning, men det är ett kriterium på litterär kvalitet att språket gnistrar och sprakar, inte minst därför att det just är fråga om en uppskjuten kommunikation utan en förutbestämd målgrupp med ett i förväg delat språk, vilket ställer högre krav på precision och tydlighet. Men inte bara det: en av den – goda – litteraturens, och kanske särskilt poesins, viktiga funktioner har till alla tider varit att bidra till att *förnya* och *berika* språket. Litteratur ska självklart undervisas och forskas i också *som* litteratur, men varför avhända sig möjligheten att använda – god – litteratur även som en språklig förebild? Det räcker med att studera de transkriptioner som görs i konversationsanalys av vardagligt språk för att inse att frågan är relevant. Eller, för den sakens skull, att lyssna på Trumps oskriptade tal eller läsa hans tweets!

För att antal år sedan organiserade doktoranderna i Lund en konferens för alla romanska doktorander i Sverige. Uppslutningen var god och dis-

kussionerna livliga. Som talare hade man även bjudit in två forskare och handledare i form av professor Suzanne Schlyter och undertecknad. Det väckte en viss uppmärksamhet – och munterhet – när jag deklarerade att den enda väsentliga skillnaden mellan språk- och litteraturvetenskap var att litteraturvetare studerade *bättre* texter. Uttalandet var naturligtvis delvis avsett att skapa debatt, vilket det gjorde, men det var också allvarligt menat. För frågan kvarstår i stort sett ograverat: vilken typ av språk ska vi förorda och hålla upp som förebild för våra studenter? Och för oss själva?

Det finns naturligtvis flera rimliga invändningar mot det resonemang jag fört här, även om man i stora drag delar tesen att språk- och litteraturvetenskap skulle ha mycket att vinna på ett närmare samarbete. En av dem vore förstås att forskning är internationell och har mycket litet att göra med hur just romanska språk institutionellt och informellt bedrivs i ett land som Sverige. En forskare eller forskarstuderande i antingen språk eller litteratur som vill dra fördel av respektive vetenskaps landvinningar är ju inte beroende av sina närmaste kolleger på sitt eget universitet eller i sitt eget land, utan har världen som arbetsfält. Invändningen är i sig försvarbar, men då glömmer man att vi inom romanska språk normalt arbetar inom små miljöer som ytterligare försvagas om vi låter dem fragmenteras i olika specialiseringar, både i forskning och på grundutbildningen.

En annan invändning är att forskarutbildningen måste ägnas fullt ut åt den ena eller den andra inriktningen för att leda fram till avhandlingar av internationellt gångbar kvalitet. Detta äger sin riktighet, men en universitetslärares och forskares gärning upphör inte med avhandlingen. Man kan faktiskt vidareutbilda sig under hela sitt yrkesliv, i synnerhet om man har gemensamma seminarier och överlag försöker finna de områden där ett ömsesidigt utbyte gagnar även den egna vetenskapen och specialiseringen. Det är ett vetenskapshistoriskt faktum att de flesta viktiga framsteg inom vetenskapen har uppstått i gränslandet mellan olika vetenskaper. Man kan också lära sig ytterligare ett eller två romanska språk utöver det primära om man lägger manken till. Men för det krävs, med Harry Martinsons ord, fast i ett annat sammanhang, god vilja, god vilja och åter god vilja.

Min förhoppning vore att den funnes, både när det gäller romanska språk respektive språk- och litteraturvetenskap.

Bibliografi

Adam, Jean-Michel, 1990: *Éléments de linguistique textuelle.* Liège: Éditions Mardaga.

Baylon, Christian & Mignot, Xavier, 2005: *Initiation à la sémantique du langage*. Paris: Armand Colin.

Camproux, Charles, 1974: *Les langues romanes*. Paris: PUF : Que sais-je?.

Currie, Gregory, 1990: *The Nature of Fiction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ducrot, Oswald & Todorov, Tzvetan, 1972: *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Le Seuil.

Ducrot, Oswald. & Schaeffer, Jean-Marie, 1995: *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Le Seuil.

Eagleton, Terry, 1996 [1983]: *Literary Theory*. University of Minnesota Press.

Genette, Gérard, 1991: *Fiction et diction*. Paris: Le Seuil.

Hamburger, Käte, 1993: *The Logic of Literature*. Indiana University Press.

Lakoff, George & Johnson, Mark, 1980, 2003: *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Larsson, Björn

– 1996: *Le Bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens*. Lund: Lund University Press, Études Romanes de Lund.

– 2008: Le sens commun ou la sémantique comme science de l'intersubjectivité humain. I: *Langages* 170, juin. 28–40.

– 2012: La sémantique, une science humaniste? Extrapolations à partir de Georges Kleiber, I: Saussure, Louis de, Borillo, Andrée & Vuillaume, Marcel (red.), *Grammaire, lexique, référence. Mélanges offertes à Georges Kleiber pour ses quarante ans de carrière,* Bern etc: Peter Lang. 409–423.

Maingueneau, Dominique, 2004: *Le discours littéraire*. Paris: Armand Colin.

Milner, Jean-Claude, 1995 [1989]: *Introduction à une science du langage*. Paris: Le Seuil.

Nyckees, Vincent, 1998: *La sémantique*. Paris: Belin.

Paveau, Marie-Anne & Sarfati, Georges-Élia, 2003: *Les grandes théories de la linguistique*, Paris: Armand Colin.

Reboul, Anne, 1992: *Rhétorique et stylistique de la fiction*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Searle, John, 1974–75: The Logical Status of Fictional Discourse. I: *New Literary History* 6. 319–32.

Sigurd, Bengt & Håkansson, Gisela, 2007: *Språk, språkinlärning & språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.

Tamba-Mecz, Irène, 1991: *La sémantique*. Paris: PUF, Que sais-je?.

Touratier, Christian, 2004: *La sémantique*. Paris: Armand Colin.

Översikt över publicerade avhandlingar och monografier i romanska språkens skriftserier i Göteborg, Lund, Stockholm och Uppsala.

Anm. Avhandlingar i romanska språk, särskilt under senare decennier, har också lagts fram vid andra universitet, främst Umeå och Växjö. Jag har inte systematiskt inventerat dessa, men kunnat konstatera att de bara marginellt skulle ha påverkat fördelningen mellan de olika romanska språken, liksom fördelningen mellan språk- och litteraturvetenskap.

Totalt vid alla fyra universitet

Litteraturvetenskap

- franska 75
- italienska 14 (varav samtliga utom en i Stockholm)
- spanska 17

Språkvetenskap

- franska 124
- italienska 23
- rumänska 2
- spanska 23

Filologi

- fransk 41
- italiensk 3
- spansk 3

Romanska språk

- språkvetenskap 3

Göteborg

Romanica Gothoburgensia 1955–2014 (nr I–LXX)

Franska

- filologi 8
- litteratur 12
- språk 28

Italienska

- filologi 3
- litteratur
- språk 5

Spanska

- filologi
- litteratur 4
- språk 5

Lund

Études romanes de Lund 1940–2015 (nr 1–102)

Franska

- filologi 16
- litteratur 21
- språk 31

Italienska

- filologi
- litteratur 1
- språk 10

Rumänska

- språk 2

Spanska

- filologi
- litteratur 6
- språk 4

Stockholm

Forskningsrapporter 1994–2016 (nr 1–56)
Romanica Stockholmiensia 1964–2013 (nr 1–30)

Franska

- filologi 9
- litteratur 21
- språk 27

Italienska

- filologi
- litteratur 13
- språk 9

Spanska

- filologi 2
- litteratur 3
- språk 3

Uppsala

Studia Romanica Upsaliensia 1961–2007 (nr 1–2007)

Franska

- filologi 8
- litteratur 21
- språk 38

Italienska

- filologi
- litteratur
- språk 2

Spanska

- filologi 1
- litteratur 1
- språk 8

Romanska språk

- språk 3

8. Romanska språk som akademisk disciplin

Fanny Forsberg Lundell & Lars-Göran Sundell

De romanska språken är latinets dötterspråk och de har en lexikal, fonologisk och grammatisk liksom en kulturell gemenskap, men samtidigt sin egen särprägel. När de moderna språken under 1800-talet blev riktiga discipliner vid de svenska universiteten sammanfördes de i språkgrupper som just romanska språk. Åtskilliga forskare genomförde då dels komparativa romanska studier, dels enskilda studier i flera av de romanska språken, företrädesvis franska, spanska, italienska och provensalska. Båda dessa forskningstraditioner har med tiden försvagats och tendensen har gått mot studier i enbart ett av de romanska språken.

Det är därför intressant att belysa vad som har hänt och händer inom romanistiken ur ett modernt forsknings- och undervisningsperspektiv. På senare tid har ämnesområdet fått en förnyad och delvis förändrad aktualitet liksom förhållandet mellan språk och litteratur. I de fyra följande reflekterande bidragen vill vi söka belysa utvecklingen av de romanska språken som studieobjekt och undervisningsämnen vid våra lärosäten.

8.1 Är disciplinen romanska språk en enhet idag och i så fall på vilket sätt?

Fanny Forsberg Lundell

Sedan 2013 är romanska språk en tydligare enhet vid Stockholms universitet än vad det varit på många år. Av administrativa skäl skedde då en sammanslagning av *Institutionen för franska, italienska och klassiska språk* och *Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier*. En stor romansk enhet har alltså bildats, som även har med det gamla moderspråket latin och en samhällsvetenskaplig vinkel i och med närvaron av Latinamerikainstitutet. Denna sammanslagning, som alltså i förstone hade administrativa orsaker, har trots allt påverkat ämnesidentiteten och sammanhållningen. Det man dock bör fundera över är om och i så fall på vilka plan det kan uppfattas som mer av en enhet idag eller inte. Man kan här göra en första grov tudelning i ett forskningsperspektiv och i ett utbildningsperspektiv.

När det gäller forskningsperspektivet finns flera exempel på forskningsprojekt som behandlar flera romanska språk. Man får emellertid skilja på projekt som behandlar flera romanska språk och projekt som anlägger ett komparativt romanskt perspektiv. Mig veterligen sysslar få forskningsprojekt idag med klassisk komparativ romanistik, men däremot har vi på senare år sett projekt där forskare från flera romanska språk ingått. Ett av dem är *Avancerad andraspråksanvändning,* (http://www.rj.se/globalassets/skriftserie/rj_skriftserie_andraspraksanv.pdf), ett fakultetsövergripande program på Stockholms universitet, finansierat av Riksbankens jubileumsfond. I detta program, som intresserade sig för begränsningar och möjligheter avseende vuxnas andraspråksinlärning, ingick forskare från de romanska språken franska, italienska och spanska. Flera studier i projektet behandlar flera romanska språk på samma gång, utan att anlägga ett verkligt komparativt perspektiv. Bland dessa finner vi ordförrådsstudier av Bardel, Gudmundson & Lindqvist (t.ex. Bardel & Lindqvist 2011; Bardel, Gudmundson & Lindqvist 2012) i franska och italienska och studier rörande idiomatik i franska och spanska av Forsberg Lundell & Fant (Forsberg & Fant 2010; Erman, Denke, Fant & Forsberg Lundell 2014). I dessa studier fokuseras inte ett specifikt romanskt språk så mycket, utan intrycket man får är att de romanska språkens likhet används som en resurs för att kunna undersöka ett större material och därför uppnå större generaliserbarhet av resultaten. Det finns uppenbarligen fler poänger med att inkludera flera romanska språk i forskningen, förutom det komparativa. Det rör sig således om två ganska skilda syften: ett som strävar efter att belysa skillnader mellan de romanska språken och ett som syftar till att istället hitta likheter. I Erman et al. (2014) inkluderas även engelska och där ser man tydligt att kontrasten inte står att finna mellan de romanska språken, men mellan de romanska språken å sin sida och engelskan å andra sidan. Måhända finner man i dagsläget en gemenskap i de romanska språken just i förhållande till engelskan? Inte minst när det gäller läget för romanska språk i utbildning inom skolan och på högskolan.

Ett annat exempel på ett projekt på Stockholms universitet som inbegriper flera romanska språk är ROMPOL. ROMPOL inkluderar främst spanska och franska och undersöker politisk diskurs i de romanskspråkiga länderna. Projektet har arrangerat ett flertal välbesökta konferenser vid Stockholms

universitet. Även inom detta projekt är syftet inte så mycket komparativt, med avseende på att hitta skillnader, utan snarare ett forum för att samlas kring gemensamma frågeställningar inom diskursanalys med inriktning mot romanska språk.

Det förefaller alltså som den aktuella forskning, som behandlar flera romanska språk, har som främsta mål att samla forskare med liknande intressen och liknande studieobjekt, vilket man lätt hittar då man sysslar med närbesläktade språk. Syftet att jämföra språken sinsemellan framstår som något sekundärt.

En liknande tendens går att utröna inom utbildningen. Det faktum att vi har färre studenter överlag inom romanska språk, i synnerhet på avancerad nivå, gör det nödvändigt för oss att samarbeta mer, vilket stärker den romanska identiteten. Det skulle möjligtvis kunna upplevas som en positiv konsekvens av en i övrigt negativ utveckling. Vi skapar kurser som är gemensamma för alla de romanska språken och har en kortare gemensam del på engelska och sedan specialiseringar på de olika romanska språken. Noteras bör alltså att inget av de romanska språken (än så länge i alla fall) kan fungera som *lingua franca* mellan studenter i olika romanska språk, utan det blir då engelskan, som får fylla den funktionen. En förhoppning är dock att dessa kurser, där man träffar studenter från flera romanska språk, ska kunna väcka intresset för att lära sig ett annat romanskt språk också. Rent konkret handlar de här kurserna alltså inte heller om att studenter får komparativa färdigheter i romanska språk, utan att man samlar studenter kring ämnen som är relevanta för alla romanska språk. Jag har själv erfarenhet av att undervisa på kursen ”Andraspråksinlärning: Romanska språk”. Ytterligare kurser på Avancerad nivå är exempelvis: ”Förmedling av romansk litteratur i en globaliserad värld”, ”Språkkontakt, flerspråkighet och minoriteter i den romanska världen”, ”De romanska språkens utveckling från latin” och ”Uppkomsten av nationella litteraturer i romanska språk”.

Slutligen skulle man kunna spekulera ifall gemensamma kurser för studenter i romanska språk kan vara ett sätt att stärka studenttillströmningen till våra ämnen. Vi har en förhoppning om att studierna i t.ex. franska, ska leda till nyfikenhet på studier i t.ex. italienska och att vi på så sätt kan behålla studenterna ett tag till på institutionen. Ytterligare ett sätt att uppmuntra detta vore att ha en kortversion av ”Att förstå romanska språk”-kursen inom

kanske termin 1 eller snarare 2 i det valda romanska språket. Vi lärare borde också gå en sådan kurs för att skapa större sammanhållning och skapa ännu bättre förutsättningar för samarbeten över språkgränserna.

8.2 Konsekvenser av FoRom och andra utbildningsinitiativ med "flerromansk inriktning"

Fanny Forsberg Lundell

Forskarskolan i romanska språk (FoRom) var ett samarbete mellan Stockholms universitet, Växjö universitet (idag Linnéuniversitetet), Mälardalens högskola, Karlstads universitet och Högskolan i Gävle. Verksamheten pågick mellan 2001 och 2014. 28 doktorander och 11 postdok-anställningar rymdes inom forskarskolan. Vi som hade förmånen att doktorera inom FoRom fick ta del av flera gynnsamma aktiviteter. I början av vår utbildning fick vi gå en 7,5 hp kurs i "Att förstå romanska språk", vilket gav oss nycklar till att få en passiv förståelse av de andra romanska språken, genom den välbeprövade metoden EuRom4 (Blanche-Benveniste et al. 1997). Den främsta anledningen att tillägna sig denna kompetens, var att vi inom forskarskolan skulle kunna läsa varandras texter och vara opponenter på forskarskolans gemensamma seminarier. Inom FoRom odlades ingen komparativ romansk språkforskning, men däremot odlades en gemenskap och den passiva förståelsen för de andra romanska språken ökade. Inom den gemensamma kursen "De romanska språkens utveckling", 7,5 hp, anlades emellertid ett mer komparativt perspektiv. Inom denna kurs blev vi medvetna om grundläggande skillnader i hur de romanska språken utvecklats och deras särdrag men det var inget som senare fortplantade sig inom forskningen. Utöver kursen om de romanska språkens utveckling skulle jag vilja påstå att FoRom framför allt förstärkte det "gemensamma" mellan språken och att språken faktiskt ibland kom lite i bakgrunden. Det blev tydligare att vi orienterade oss inom grupper som "kognitiv lingvistik", "andraspråksinlärning", "kontrastiv lingvistik" och "språkhistoria" och att det särspråkliga suddades ut i någon mån.

För att summera kan vi konstatera att ett angreppssätt till det gemensamma romanska som växte fram inom FoRom, har fortplantat sig inom dagens forskning och utbildning inom romanska språk. Det romanska blir

en gemensam plattform, för att utforska frågor som är relevanta för flera romanska språk. Frågan är ju om vi i framtiden kommer att se forskning och utbildning som ägnar sig åt mer komparativa perspektiv. I detta sammanhang skulle man även kunna skapa områdeskurser inriktade på den romanska världen, som en språklig gemenskap med vissa gemensamma, men också särskiljande kulturella drag.

8.3 Vilket är ämnets identitet och relevans idag?

Lars-Göran Sundell

Med vilka romanska språk bör en romanist sysselsätta sig? Bland det första seklets svenska romanister (ca 1860–1960) positionerar sig flera ideologiskt i förhållande till denna fråga. Redan Friedrich Diez (1794–1876), professor i Bonn år 1830 och ansedd som den romanska disciplinens grundläggare, anger utgångsläget för den komparativa romanistiken med sex romanska språk att ta i beaktande: italienska, rumänska, spanska, portugisiska, provensalska och franska. Med hänvisning till Diez lägger Carl Wilhelm Böttiger (1807–1878), den förste professorn i Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur på svensk botten i Uppsala 1858, till rätoromanskan på denna lista. Hans efterträdare Theodor Hagberg ursäktar sig i ett tidigt jämförande romanskt specimen att han tyvärr måste utelämna rätoromanskan i brist på empiriskt underlag och detta naturligtvis med anspelning på Böttigers ställningstagande. I Lund för Edvard Lidforss in katalanskan på den svenska romanska agendan liksom senare Alf Lombard definitivt introducerar rumänskan och etablerar den romanska fyrklövern italienska, franska, spanska och rumänska.

Som gemensam nämnare gäller att de ovan nämnda befattningshavarna liksom deras samtida alla var romanister i den meningen att de sysselsatte sig med flera romanska språk. Belysande är ett citat från Edvard Lidforss' efterträdare i Lund Fredrik Wulff, när han i Paris av Gaston Paris ”lärde sig att klassificera handskrifter” och det gällde då franska sådana:

> De övriga romanska språken sysslade jag naturligtvis också flitigt med, särskilt under mina resor i Spanjen, Portugal och Italien. (Wulff 1929: 345)

Det är viktigt att hålla i åtanke att under den svenska romanistikens första sekel gällde för professorstjänsterna, och andra fasta forskningstjänster fanns inte, tjänstebeteckningen ’Romanska språk’. Skulle man således kunna komma ifråga för en tjänst med denna ämnesbeskrivning var det nödvändigt att speciminera i flera av de romanska språken. Det fanns däremot inte något uttalat krav på komparativ romanistik, utan man kunde lika gärna ta sig an olika problem inom respektive språk, vilket snarast var det vanliga om man ser till de publikationer som utgavs i form av monografier och artiklar.

För att övergå till dagens situation kan vi då fråga oss: *Vad har vi? Vad vill vi ha? Och vem bestämmer i så fall vad vi ska ha?*

Det är lätt att konstatera att tjänsternas inriktning med logisk konsekvens är avgörande för hur man väljer att speciminera, om det nu är en akademisk karriär som hägrar. Den krassa verkligheten styr, även om det i botten ligger en ideologisk färdriktning, frågan är bara vem som bestämmer. Institutionellt existerar idag inte i Sverige ämnet romanska språk i dess äldre utformning, vilket naturligtvis inte hindrar enskilda forskare från att ägna sig åt flera romanska språk eller åt komparativ romanistik, när de väl etablerat sig inom någon befintlig disciplin, det må gälla tjänst i ett enskilt romanskt språk eller i romanska språk, men i det senare fallet i våra dagar alltid med tillägget särskilt franska, spanska eller italienska.

1960-talets omstrukturering av den romanska disciplinen innebar att franska, spanska och italienska lyftes fram som egna ämnen inom grundutbildningen och därmed inte längre fanns under den romanska paraplyn. I samband med denna förändring inrättades tjänster som universitetslektor i de enskilda språken, även om någon äldre befattningshavare hann tillträda som universitetslektor i romanska språk. Inom forskarutbildningen behölls dock som regel de gamla övergripande romanska benämningarna liksom på flera håll institutionsbeteckningen ’Romansk institution’.

I sin installationsföreläsning gav professor Lombard en lägesbeskrivning över de romanska studiernas dåvarande situation:

> I våra dagar sysslar språkforskningen i den romanska världen främst med det egna landets tungomål, och därav följer även att de samromanska

studierna stå högre i kurs utanför än inom den romanska världen. (Lombard 1939: 556)

Man kunde kanske tycka att det borde vara upp till den s.k. professionen att bestämma färdriktningen och de enskilda ämnesinstitutionerna har naturligtvis fortfarande ett visst inflytande på den interna ämnesorganisationen, om än inte någon entydig beslutanderätt. Men i ett nationellt perspektiv ter det sig betydligt mer problematiskt, och detta inte minst med tanke på universitetens autonomi, att få till stånd en övergripande plan. Beroende i hög grad på ekonomiska faktorer finns vid lärosätena i olika omfattning främst tjänster i dagens tre 'stora' romanska språk: franska, spanska och italienska, det vill säga de ämnen vilka förutsätts kunna locka flest studenter. I mån av resurser, tradition, kompetens m.m. ges i förekommande fall därutöver undervisning i portugisiska, rumänska, katalanska, provensalska. Inget hindrar i och för sig en annorlunda ämnesindelning med samromansk inriktning, inte minst för de fåtaliga forskartjänsterna. Detta vore då i viss mån en återgång till en äldre situation, men en sådan utveckling förefaller mindre sannolik, även om den har sina förespråkare. Den långt drivna specialiseringen inom de enskilda språken motverkar också en sådan utveckling. Åtskilliga moderna 'enspråkiga romanister' – termen används emellanåt om forskare som ägnar sig åt enbart franska, i brist på en adekvat term motsvarande hispanist och italianist – har dessutom ofta i sin forskning beröringspunkter med områden som naturligt inkluderar andra icke-romanska språk snarare än ytterligare romanska språk.

Nytt är idag att behovet av en nationell språkstrategi åter aktualiseras från flera aktörer och detta i ljuset av den radikalt förändrade språkliga verkligheten i Sverige. Fokus läggs då på minoritetsspråk utifrån migrations- och integrationsperspektiv och även behovet av forskning och undervisning i svenska som andraspråk. Det är notabelt att enbart vid den språkvetenskapliga fakulteten vid Uppsala universitet bedrivs för närvarande undervisning och forskning i ett fyrtiotal språk.

8.4 Är det lika motiverat att fokusera romansk litteratur som språk?

Lars-Göran Sundell

När det gäller frågeställningen språk i förhållande till litteratur och deras samexistens inom de språkvetenskapliga ämnesinstitutionerna är en historisk tillbakablick belysande. Diskussionen som sådan kan spåras redan till tiden för inrättandet av ämnet Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur kring 1860, även om debatten sedan dess förts och idag förs under delvis andra förutsättningar.

Förhistorien är något olika i Lund och Uppsala, men något förenklat kan man konstatera att det är ämnet Estetik som uppdelas i två grenar, dels alltså Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur och dels Estetik samt litteratur- och konsthistoria, dvs. i praktiken med huvudinriktning mot antingen språk i det första fallet eller mot litteratur i det andra. Inom denna senare inriktning träffar vi på berömda litteraturvetare som Gustaf Ljunggren, Henrik Schück och Bernard Elis Malmström. Boskillnaden mellan de två grenarna var till en början långt ifrån kristallklar och Carl Wihelm Böttiger, den förste professorn i Uppsala i Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur 1858, kunde lika väl ha valt tjänsten i Estetik samt litteratur- och konsthistoria vid estetiktjänstens klyvning, men han valde alltså den språkligt inriktade tjänsten.

Den mer renodlade litteraturvetenskapen hamnar således inom ämnet Estetik med litteratur- och konsthistoria, sedermera i en första omgång omdöpt till litteraturhistoria med poetik. Två belysande romanska exempel från Uppsala utgörs av Carl David af Wirsén, Svenska Akademiens berömde ständige sekreterare, som 1868 disputerade på avhandlingen *Studier rörande reformerna inom den franska vitterheten under sextonde och nittonde seklen* och Oscar Levertin, som disputerade 1888 på avhandlingen *Studier öfver fars och farsörer i Frankrike mellan renaissancen och Molière*. Levertin studerade bland annat för Böttigers efterträdare Theodor Hagberg och hade som fakultetsopponent Carl Wahlund, en av det romanska seminariets mest prominenta medlemmar. Både af Wirsén och Levertin disputerade inom ämnet Estetik med litteratur- och konsthistoria.

Per Adolf Geijer, Uppsalas förste professor i romanska språk 1890, varseblev tidigt problematiken och redan efter en studieresa i Tyskland 1873 meddelade han följande iakttagelse:

> I Tyskland är professorn i språket äfven ansvarig för undervisningen i detta språks litteraturhistoria, då deremot hos oss den moderna litteraturhistorien blifvit öfverflyttad till den estetiska professuren. Att skäl finnas, som tala för denna senare anordning, vill jag ej bestrida, men tror dock, att det skulle hos de studerande höja intresset för det moderna språkstudiet, om med detsamma en litteraturhistorisk kurs vore nödvändigt förenad och inginge som fordran i examen. Studiet blefve derigenom fullständigare och följaktligen mera tillfredsställande. Inom de klassiska språken är detta hos oss ännu förhållandet, och jag betviflar, att professorerna i dessa språk skulle gå in på att så fullständigt lemna ifrån sig den grekiska och latinska litteraturhistorien, att de af sina alumner ej hade rättighet fodra ens den allra mest summariska kännedom deri. (Geijer 1876: 8)

Nu är emellertid paradoxen den att inom den romanska disciplinen inträffade den skarpa bodelningen mellan språk och litteratur först under Per Adolf Geijers egen professorstid. Carl Wilhelm Böttiger och Theodor Hagberg lät sig inte insnärjas i en snäv ämnesbeskrivning utan upprätthöll såväl litterära som språkvetenskapliga traditioner inom sitt ämne i Uppsala, som för deras vidkommande ju fortfarande var Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur. Detsamma gällde för Edvard Lidforss under hans ämbetsperiod i Lund.

I dagens situation när tjänster med litterär inriktning naturligt kommit att ingå i läraruppsättningen åtminstone vid de större romanska ämnesinstitutionerna, är det erfarenhetsmässigt lätt att konstatera att samexistensen mellan språk och litteratur inte alltid är helt problemfri. Till syvende och sist gäller ju att alla ’intressen’ måste samsas om den gemensamma ekonomiska resursen, vilket emellanåt medför interna motsättningar, visserligen ofta välmotiverade utifrån specifika ämnesperspektiv, men inte nödvändigtvis alltigenom positiva för den institutionella enheten.

Mitt eget credo, som jag med växlande framgång torgförde när jag var prefekt under tio år fram till 2001 vid dåvarande Romanska institutionen i Uppsala, och som jag fortfarande skulle vilja hävda, är att en akademisk

lärare i normalfallet inom sitt språkområde borde kunna undervisa på alla inom grundutbildningen befintliga moment, dvs. huvudsakligen språk, litteratur och realia. Forskningsanknytningen hos respektive lärare kan då av naturliga skäl inte alltid garanteras för varje enskilt moment utan en idealsituation kommer att ställas mot en allt som oftast krass ekonomisk verklighet, vilken medger ett begränsat antal tjänster. Hur som helst rör det sig om en fortgående debatt som i praktiken med olika förtecken har pågått alltsedan de moderna språken inrättades på akademisk nivå vid de svenska universiteten kring 1860.

Bibliografi

Bardel, Camilla, Gudmundson, Anna & Lindqvist, Christina, 2012: Aspects of lexical sophistication in advanced learners' oral production: vocabulary acquisition and use in L2 French and Italian. I: Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth (red.), *High-level L2 Acquisition, Learning and Use. Thematic issue of Studies in Second Language Acquisition*, 34/2. 269–290.

Bardel, Camilla & Lindqvist, Christina, 2011: Developing a lexical profile for spoken French and Italian L2. The role of frequency, cognates and thematic vocabulary. I: Roberts, Lea, Pallotti, Gabriele & Bettoni, Camilla. *EUROSLA Yearbook*, vol. 11. Amsterdam: John Benjamins. 75–93.

Blanche-Benveniste, Claire et al. 1997: *EuRom4.* Milano: Editrice La Nuova Italia.

Erman, Britt, Denke, Annika, Fant, Lars & Forsberg Lundell, Fanny, 2014: Nativelike expression in long-residency L2 users: A study of multiword structures in the speech of L2 English, French and Spanish. *International Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 24/1. doi: 10.1111/ijal.12061

Forsberg, Fanny & Fant, Lars, 2010: Idiomatically speaking: The effects of task variation and target language on the use of formulaic sequences in high-level use of French and Spanish. I: Wood, David (red.), *Perspectives on Formulaic Language*. London/New York: Continuum. 47–70.

Geijer, Per Adolf, 1876: *Meddelanden om skolor och universitet i Tyskland, Italien och Frankrike. Reseberättelse*. Uppsala universitets årsskrift. Upsala: E. Edquists boktryckeri.

Lombard, Alf, 1939: Romansk språkforskning. En översikt över aktuella spörsmål och arbetsuppgifter. *Nordisk familjeboks månadskrönika*. Häfte 8. Augusti–September 1939. 556–562.

Wulff, Fredrik, 1929: *Vid åttiofem år. Hågkomster från utvecklingsåren 1865–80, av en gammal Lundastudent och Göteborgare*. Göteborg: Elanders Boktryckeri-Aktiebolag.

9. Trettio år av romansk språkinlärningsforskning

Jonas Granfeldt

9.1 Introduktion[68]

I backspegeln är det ofta enkelt att konstatera att vetenskapliga discipliner förändrats. Teoribildningar, forskningsfrågor och analysmetoder som i ett tidigare skede varit centrala, har minskat i bruk eller försvunnit helt, samtidigt som nya har tillkommit. Frågan *om* en förändring ägt rum kan därför upplevas som relativt enkel att besvara. Men *varför, hur* och *när* ett vetenskapligt fält utvecklas i någon riktning är jämförelsevis intressantare men svårare frågor att närma sig och sysselsätter forskare inom vetenskapssociologin. Av den forskningen framgår, mycket förenklat, att två olika typer av processer, intellektuella och sociala, är nödvändiga för att en vetenskaplig utveckling ska ske. Kuhn (1962) pekar i *The Structure of Scientific Revolutions* på de intellektuella och inomvetenskapliga faktorerna som leder till disciplinär utveckling. Kuhns modell är i grunden enkel. I ett skede arbetar forskarna inom fältet i ett paradigm som präglas av samförstånd, vilket är normaltillståndet hos Kuhn. I ett påföljande skede ändrar några forskare uppfattning om paradigmet på grundval av någon insikt – Mullins (1972) talar här om ett *Gestalt shift* – vilket leder till en förändrad eller alternativ syn på fältet, dess teorier och forskningsfrågor. Under förutsättning att det nya synsättet är fruktbart i så motto att det kan lösa de nya problem som forskarna tar sig an och att det når ett visst erkännande och legitimitet inom forskningsgemenskapen, finns det förutsättningar för att ett paradigmskifte ska komma till stånd. De nödvändiga sociala processerna består å sin sida av ingående kommunikation mellan forskare, samarbeten, samförfattande och lärjungeförhållanden som t.ex. det mellan en handledare och en doktorand. Mullins (1972) studerade utifrån dessa sociala aktiviteter utvecklingen inom mikrobiologin under 1940–1960 talen, en period som bl.a. ledde fram till Watsons och Cricks upptäckt av DNA-molekylen. Mullins slutsats är

68 I arbetet med det här bidraget har jag haft ovärderlig hjälp av Inge Bartning och Suzanne Schlyter som generöst ställt sin tid till förfogande för intervjuer.

att utvecklingen av vetenskapliga fält inte sker i ett vakuum utan är starkt beroende av ett socialt samspel.

I den mer samtida litteraturen inom vetenskapssociologin har de två perspektiven, det intellektuella och det sociala, utvecklats till två olika skolor. I den ena, *Sociology of Scientific Knowledge*, ligger fokus fortfarande på den vetenskapliga kunskapen och dess sociologi. Utgångspunkten är fortsatt Kuhns idé om att det avgörande i processen är den nya kunskap som utvecklas inom forskarsamhället och hur den sedan mottas och behandlas. Det är forskningens innehåll som utgör grunden för paradigmskiften. I den andra skolan, *Science as Social Practice* (jfr Robert. K. Merton, Bruno Latour), betonas istället den sociala praktiken inom forskarsamhället, hur forskare ”gör” forskning, hur forskare påverkar varandra samt hur idéer utvecklas i ett socialt sammanhang. Diskussionerna mellan de två skolorna har emellanåt varit intensiv (se Pickering, 1992).

När man 2017 betraktar den publicerade forskningen inom romansk språkforskning i Sverige under de senaste decennierna, kan man naturligt nog konstatera att en del har förändrats. Forskningsämnen, hela inriktningar, har minskat betydligt eller helt försvunnit medan andra har tillkommit. I det här bidraget ska jag undersöka en ny inriktning som började växa fram under mitten av 1980-talet och som jag valt att kalla den *romanska språkinlärningsforskningen*, dvs. forskning om språkinlärning som studerar ett eller flera av de romanska språken och där forskarna har en ämnestillhörighet i romanska språk. I Sverige uppstod den här inriktningen under 1980-talet men etablerades under 1990-talet och 2000-talets första årtionde. Beroende på vilka indikatorer man tar hänsyn till, skulle man kunna hävda att denna forskning på ett antal år utvecklades till att bli en dominerande inriktning i romansk språkforskning, inte minst vad gäller antal doktorsavhandlingar och externt finansierade projekt. Syftet med mitt bidrag är att försöka förstå orsakerna, både de intellektuella och de sociala, till hur inriktningen uppstod och kunde utvecklas, men jag ska också försöka ge en översiktlig bild av den romanska språkinlärningsforskningens resultat. Av utrymmesskäl kommer jag dock inte i det här bidraget att kunna genomföra några detaljerade analyser vare sig av de intellektuella och sociala förutsättningarna för forskningen eller av de resultat som forskningen har lett fram till. Jag kommer också att koncentrera mig på det svenska perspektivet. Språkinlärningsforskning med

inriktning mot romanska språk är emellertid i högsta grad en internationell företeelse och det har avgjort haft betydelse för fältets utveckling i Sverige vilket jag återkommer kort till nedan. Avslutningsvis kommer jag kort att vända blicken framåt och resonera kring några olika utvecklingsperspektiv.

9.2 Språkinlärning och tillämpad språkvetenskap

Språkinlärning är en process där en individ utvecklar ett språk i samspel med sin omgivning. (Strömqvist 2003). Det övergripande syftet med forskningen är att beskriva, förstå och förklara språktillägnande av olika språk hos olika individer.[69] Ämnesmässigt är språkinlärning en inriktning inom den tillämpade språkvetenskapen som i sin tur är en del av språkvetenskapen. Om framväxten av den moderna språkvetenskapen kan härledas till Saussure och det tidiga 1900-talet är den tillämpade språkvetenskapen i huvudsak en efterkrigsföreteelse. I efterkrigstidens Europa var samhällsutmaningarna enorma och behovet stort av samarbete mellan länderna. Den tillämpade språkvetenskapen uppstod som ett försök att bidra till lösningar på några av de utmaningar som samhällena stod inför och fokuserade inledningsvis på forskning om språkundervisning och översättning, två områden som ansågs ha stor praktisk nytta.

Den svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap ASLA (*Association Suédoise de Linguistique Appliquée*) bildades formellt i Lund i april 1966. I samband med tillkomsten och under föreningens inledande årtionde fanns två personer, båda med bakgrund i romanistiken, som hade stor betydelse för etableringen av ämnet (Granfeldt & Gunnarsson 2016; Granfeldt 2017). Den förste var Max Gorosch, docent i spanska vid Stockholms universitet och från 1969 professor vid Handelshögskolan i Köpenhamn. Gorosch hade redan 1964 tagit initiativ till ASLA:s bildande och var även en av de drivande i bildandet samma år av den internationella moderorganisationen AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*). Gorosch hade disputerat på en editerad och kommenterad utgåva av en medeltida lagtext *(El Fuero de Teruel*), men var vid sidan av hispanistiken också en mycket

69 I svenskt språkbruk förekommer de olika benämningarna språktillägnande, språkinlärning och språklärande. I en tradition görs en teoretisk och begreppslig skillnad på språktillägnande (eng. *acquisition*) och språklärande (eng. *learning*). Barns språkinlärning av sitt förstaspråk brukar oftare beskrivas som språktillägnande medan vuxnas lärande av främmande språk ofta beskrivs som just språklärande. Språkinlärning används i det här avsnittet som en samlingsterm.

aktiv forskare inom den tillämpade språkvetenskapen. Under många år arbetade Gorosch i nära samarbete med Europarådet och publicerade både forskningsrapporter och läroböcker inom språkundervisning, särskilt spanska och engelska. I en nekrolog över Gorosch skrev Jacques Qvistgaard 1983:

> Il était déjà convaincu de l'importance croissante des langues étrangères dans la Société moderne, de la nécessité d'appliquer les résultats théoriques de la recherche linguistique à des fins pratiques, et de la nécessité d'établir des liens entre la linguistique et d'autres domaines scientifiques. (Qvistgaard 1983)
>
> [Han var tidigt övertygad om den ökande betydelsen av främmande språk i det moderna samhället, om nödvändigheten i att tillämpa teoretiska framsteg inom språkvetenskapen för att nå praktiska mål, om nödvändigheten i att skapa bryggor mellan språkvetenskapen och andra vetenskapliga discipliner.]

Den andre personen var Bertil Malmberg som 1966 valdes till ASLA:s förste ordförande. Malmberg hade disputerat i romanska språk (1941), men kom att bli professor först i fonetik (1950) och senare i allmän språkvetenskap (1969) i Lund. Malmberg publicerade 1971 boken *Språkinlärning* som också var ett inlägg i den då pågående debatten om språkundervisningen, särskilt den sk *direktmetoden* (med Alvar Ellegård, professor i engelska i Göteborg). Malmberg var kritisk på ett antal punkter:

> Det språkpedagogiska utvecklingsarbetet har i Sverige legat i händerna på pedagoger och psykologer, säkert utmärkt kunniga inom det allmänpedagogiska men i regel utan den lingvistiska skolning som här är avgörande. (Malmberg 1971: 177)

Malmberg lyfter här betydelsen av lingvistisk kunskap och analys för att förstå och förklara språkinlärning och språkundervisning, en insikt som kom att bli central när fältet *andraspråksinlärning (*eng. *Second Language Acquisition, SLA*) utvecklades vidare under 1970-talet (se Abrahamsson 2009). Men redan från mitten av 1960-talet och framåt fanns det alltså en livaktig diskussion och forskning om språkinlärning och språkundervisning där forskare med bakgrund i romanistiken deltog. Trots detta verkar Gorosch och Malmbergs arbete inte ha lett till att språkinlärning utvecklas som en forskningsinriktning i romanska språk i Sverige under 1970-talet. Man kan

förstås bara spekulera i vad det berodde på och det finns många potentiella förklaringar. En orsak kan vara sociala omständigheter. Gorosch lämnade Sverige för en tjänst i Köpenhamn och Malmberg hade lämnat romanistiken långt tidigare. På ett annat plan kan man konstatera att fältet var i sin teoretiska och metodologiska linda i detta skede. Den forskning och de publikationer som kom att bli grundläggande hörnstenar för forskningen inom andraspråksinlärning hade sannolikt inte fått genomslag i Sverige ännu. Chomskys forskning var förstås väl känd, men Malmberg (1971) citerar t.ex. inte Pit Corders *The significance of learner errors* (1967) där synen på inlärarfel som ett tecken på hypotesprövning och språkutveckling fördes fram för första gången. Tillsammans med Larry Selinkers (1972) *Interlanguage* utgör dessa texter grundpelare i den riktning som andraspråksinlärningen kom att ta under 1970-talet. Selinkers idé var att inlärarnas språk ska betraktas som ett interrimspråk, ett eget språksystem som dock är under utveckling. Språkinlärningsforskningens uppgift var att noga beskriva och förklara detta språksystem. Denna inriktning var både teoretiskt och metodologiskt förankrad inom den allmänna språkvetenskapen medan den forskning som bedrevs inom den tillämpande språkvetenskapen i större utsträckning var kopplad till språkundervisningen. Det var den lingvistiskt orienterade forskning om språkinlärning som skulle få fäste inom romanska språk ett decennium senare.

9.3 Den romanska språkinlärningsforskningen i Sverige

Den romanska språkinlärningsforskningen i Sverige uppstod alltså ett drygt decennium senare, i början av 1980-talet, genom Suzanne Schlyter, professor i romanska språk, särskilt franska, i Lund (från 1991) och Inge Bartning, professor i franska vid Stockholms universitet (från 1999). Man kan peka både på kunskapsmässiga och sociala omständigheter som gör att forskningen nu utvecklades ordentligt. Under 1970-talet hade det nya fältet andraspråksinlärning etablerats i Sverige genom forskningen inom svenska som andraspråk. Bland tidiga exempel kan nämnas projektet *Svenska som målspråk* (SSM-projektet, 1973–80) med Björn Hammarberg och Åke Viberg samt Kenneth Hyltenstams avhandling om negationsutveckling i svenska som andraspråk (1978). Denna forskning kom att samlas geografiskt vid Institutionen för lingvistik på Stockholms universitet där också Schlyter arbetade i

början av 1980-talet. Enligt Schlyter själv ledde detta till många kontakter och ingående diskussioner med forskarna som arbetade med svenska som andraspråk. Detta var sannolikt betydelsefullt för fortsättningen. Schlyter publicerade också arbeten tillsammans med t ex Viberg (Schlyter & Viberg 1985). Bartning hade också kontakter med SSM-gruppen men arbetade på romanska institutionen vid samma universitet. Ett första samarbete med Schlyter kring språkutveckling genom projektarbete inleddes (Bartning & Schlyter 1984). De internationella kontakterna och samarbetena var också från början många. Det europeiska projektet kallat *ESF–projektet* efter namnet på finansiären (*European Science Foundation*), kom att spela stor roll eftersom det samlade forskare med intresse för inlärning av de romanska språken, bl.a. Clive Perdue, professor i allmän lingvistik vid Université Paris 8, Saint-Denis, som Bartning tidigt inledde diskussioner med. Schlyter arbetade under senare delen av 1980-talet i Hamburg tillsammans med Jürgen Meisel, professor i romanska språk, som var en av de ledande forskarna inom andraspråksinlärning och tvåspråkighet hos barn där ett av språken är romanskt.

När Bartning och Schlyter som romanister började intressera sig för andraspråksinlärning var mottagandet blandat. Studenter intresserade sig snabbt för området som uppfattades som nyttigt, relevant och konkret och språkinlärning blev föremål för en mängd undersökningar i uppsatser på olika nivåer (se nedan om doktorander). Mottagandet bland kollegor beskrivs som varierande. En grundläggande hypotes i andraspråksinlärningsforskningen är idén om fasta utvecklingsgångar för grammatiska drag och konstruktioner (Selinker 1972). Forskningen har visat att dessa utvecklingsgångar och utvecklingsstadier inte påverkas av undervisning utan följer en egen och intern lingvistisk logik. Ett av de främsta resultaten av forskningen inom den romanska språkinlärningsforskningen är f.ö. Bartning & Schlyters (2004) modell över sex på varandra följande utvecklingsstadier vid inlärningen av franska. När inlärarna använder det främmande språket för att kommunicera ett innehåll och uppmärksamheten inte är riktad mot språkets formsida framträder dessa mönster på ett invariabelt sätt hos alla språkinlärare. Men tanken att undervisningen på detta område endast i mindre utsträckning och snarast indirekt kunde påverka inlärarnas (studenternas) användning av grammatiken utmanade mångas föreställningar om undervisningens

betydelse. Detta kunde i sin tur leda till ett ifrågasättande av forskningens huvudhypoteser.

Från början är forskningen inriktad på franska och det är först senare som forskningsinriktningen mer systematiskt sprids till de andra romanska språken (se nedan om doktorsavhandlingar). Stockholms universitet är från början ett centrum men i och med Schlyters flytt till Lund så etableras inriktningen även där.

9.4 Forskningens resultat

Vilka resultat har den romanska språkinlärningsforskningen lett fram till? Frågan är för stor för att besvara i detalj i detta sammanhang, men jag ska försöka att kvantitativt beskriva några aspekter av den och kvalitativt kommentera några andra. Två delar är i fokus här: doktorsavhandlingar och större forskningsprojekt.

9.4.1 Doktorsavhandlingar

Inledningsvis kan man säga att doktorandernas förutsättningar, antal och spridning sannolikt varit betydelsefulla för att inriktningen romansk språkinlärningsforskning skulle komma att få den omfattning som den fått i Sverige. Mullins (1972) nämner som sagt lärjungeförhållanden som en av de sociala processer som är nödvändiga för etableringen och uthålligheten av ny forskningsinriktning. En särskild omständighet var att den romanska språkinlärningsforskningens expansion sammanföll i tiden med en förändring av doktorandernas villkor. De förändrade antagningsreglerna som introducerades 1998 (den sk *Tham-reformen* efter dåvarande utbildningsministern Carl Tham) ledde till successivt minskande antal humanioradoktorander (Geschwind & Terrell 2011). Samtidigt ökade antalet examina enligt SCB:s statistik (SCB 2017). År 1993 fanns det 2 303 forskarstuderande inom Humaniora och konst och det togs ut 119 doktorsexamina. Tio år senare, 2003, dvs fem år efter reformens införande, var antalet aktiva doktorander 2 197 men antalet examina hade mer än fördubblats (286 stycken). Antalet forskarstuderande inom Humaniora och konst fortsatte sedan att minska och var 2016 nere på drygt 1 200, dvs ungefär hälften av antalet 1993, samtidigt som antalet examina fortfarande var betydligt fler (179 stycken). En möjlig tolkning är att även om de doktorander som togs in efter reformen

var färre till antalet, fick de genom finansieringskravet bättre möjligheter att slutföra sin utbildning. Man kan också tänka sig att i och med den ökade konkurrensen vid antagningen var forskarstuderandena som antogs efter reformen bättre rustade att slutföra sina studier.

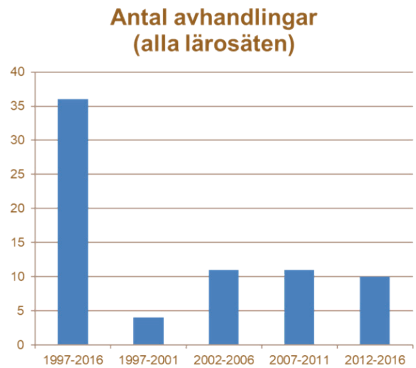
På lärosätesnivå skiljer sig dock förutsättningarna för antagning till forskarutbildning åtskilligt, men under ett antal år i slutet av 1990-talet och precis i början av 2000-talet skedde en satsning på doktorander inom humaniora genom beslut av dåvarande utbildnings- och forskningsminister Tomas Östros (Benner 2002). Detta ledde till fler doktorander även i romanska språk och ett relativt stort antal valde nu språkinlärning som inriktning. I sammanhanget bör forskarskolan i romanska språk (FoRom) nämnas som var en särskild satsning från statsmakterna för att förstärka romanska språk i landet. Inom FoRom valde mer än en handfull doktorander att arbeta med språkinlärning i sina respektive avhandlingar. Man kan också säga att det är genom FoRom som inriktningen i större omfattning spreds till avhandlingar i andra romanska språk än franska (spanska och italienska).

För att identifiera avhandlingar inom området romansk språkinlärningsforskning har följande definition använts:

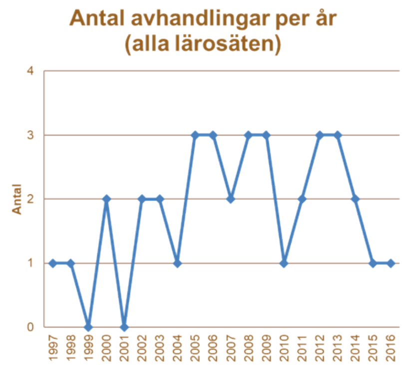
> Avhandling som helt eller delvis studerar någon aspekt av språkinlärning med avseende på ett eller flera romanska språk, inklusive tvåspråkighet hos barn och/eller vuxna

För att få en kvantitativ bild av antalet avhandlingar inom fältet har jag undersökt websidor på de universitet där romanska språk ges som forskarutbildningsämne. Alla avhandlingar som försvarats fram t.o.m. slutet av 2016 har tagits med i analysen.

Den första avhandlingen med inriktningen ovan kom 1997. Det var Eva Wibergs avhandling i italienska i Lund *Il riferimento temporale nel dialogo : un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani* (1997). Schlyter var handledare. Året därefter försvarade Maria Kihlstedt sin avhandling i franska i Stockholm *La Référence au passé dans le dialogue. Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français* (1998). Bartning var handledare.

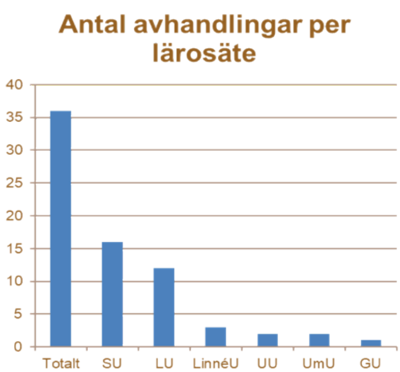


Figur 1. Antal avhandlingar (1997–2016)

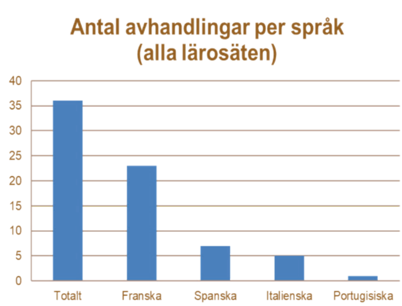


Figur 2. Antal avhandlingar per år (1997–2016)

Figur 1 ovan visar att det under hela perioden (1997–2016) försvarats 36 avhandlingar med den definition som använts ovan. Under den första femårsperioden var det naturligt nog färre (4 st), men sedan början av 2000-talet har antalet varit i snitt två avhandlingar per år. Figur 2 visar att det med undantag av två år (1999 och 2001) försvarats minst en avhandling per år med inriktning mot språkinlärning i något romanskt språk.



Figur 3. Antal avhandlingar per lärosäte (1997–2016)



Figur 4. Antal avhandlingar per språk (1997–2016)

Figurerna 3 och 4 ovan visar att det totalt sett över perioden är en dominans av avhandlingar inom franska som försvaras vid Stockholms och Lunds universitet. Den första avhandlingen i spanska med inriktning mot språkinlärning var Rakel Österbergs avhandling från 2008 i Stockholm

Motivación, aptitud y desarollo estructural. Un estudio de la actuación lingüística en aprendiendes suecos de español L2. I portugisiska försvarade Mary-Ann Eliason vid samma universitet en avhandling 2012 med titeln *Aquisição bilíngue sueco-português. A produção do português brasileiro como a língua mais fraca em crianças bilingues simultaneas em Estocolmo.*

När man översiktligt betraktar innehållet i avhandlingarna så finns det förstås många olikheter som följer av ämnesval, lärosätestraditioner och språk, men det finns också några återkommande gemensamma drag. Dessa inkluderar en teoridel bestående av allmän lingvistik, romansk lingvistik och språkinlärningsteori. I teoridelen ingår ofta en kontrastiv del som beskriver språksystemen i de aktuella språken med särskilt fokus på de studerande språkliga fenomenen. I dessa strukturella avseenden skiljer sig inte en typisk avhandling med inriktning på språkinlärning från en studie inom kontrastiv lingvistik, ett annat område som varit vanligt inom romansk språkvetenskap. De språknära beskrivningarna var sannolikt en förutsättning för att inriktningen skulle accepteras som en avhandling inom något av de romanska språken. I den metodologiska och empiriska delen finns en klar övervikt av korpusstudier, särskilt studier av talspråk. Ytterst få avhandlingar arbetar med experimentella (psykolingvistiska) metoder trots att det har varit en stark trend inom andraspråksforskningen under ett antal år. Många avhandlingar har istället ett utvecklingsperspektiv där språkutvecklingen kartläggs longitudinellt över en längre period genom korpusdata. Även här är det rimligt att anta att korpusmetoderna stämde väl överens med tidigare etablerade metoder som använts inom romanistiken medan experimentella metoder möjligen upplevdes som mer främmande. Skapandet av flera stora och longitudinella inlärarkorpusar är dessutom ett viktigt resultat i sig för den romanska språkinlärningsforskningen och skulle förtjäna en särskild inventering (InterFRA-korpusen under ledning av Bartning, FIFI-korpusen och Tvåspråkighetskorpusen under ledning av Schlyter, Bardels InterITA-korpus, Fants AKSAM-korpus etc) [70].

Vad gäller de språkliga analyserna är det slående att avhandlingar med fokus på morfosyntax och lexikon dominerar. Bartning och Schlyters egna

70 För mer information om några av korpusarna se Bartning, I. & Forsberg Lundell, F. https://spraakbanken.gu.se/swe/resurs/interfra, Bardel, C. http://www.su.se/romklass/interita och Granfeldt (2003).

arbeten inriktade sig framförallt på dessa språkliga områden och det har sannolikt haft betydelse. Avhandlingar som behandlar fonologi, fonetik eller för den delen pragmatik är till antalet färre.

9.4.2 Externt finansierade forskningsprojekt

När det gäller att i konkurrens vinna externt finansierade forskningsprojekt blev inriktning mot romansk språkinlärningsforskning snabbt framgångsrik, vilket i sin tur bidrog till att forskningsområdet växte sig större. En preliminär sammanställning av 13 större externfinansierade projekt vid Stockholms och Lunds universitet finns i ett annex till detta kapitel. Även på detta område finns det externa förändringar som sammanföll i tiden med etablering av inriktning som man kan peka på. Forskningsfinansieringen i Sverige har successivt förändrats sedan 1990-talet såtillvida att de statliga forskningsråden fått en ökande andel av den totala forskningsbudgeten samtidigt som andelen basfinansiering direkt till universitet och högskolor har minskat (Sandström, Heyman & Hällsten 2004). Det har inneburit att det relativt sett har funnits mer medel att söka externt. Forskningsinriktningar som varit framgångsrika med ansökningar har därmed haft en möjlighet att växa sig större utan att behöva förlita sig helt på den interna forskningsbudgeten vid lärosätet.

Vid sidan av troliga snöbollseffekter är frågan om vad som gjorde att den romanska språkinlärningsforskningen under 1990- och 2000-talen lyckades vinna externa medel intressant att ställa, men svår att besvara. Ett övergripande skäl är förstås kvaliteten på ansökningar och publicerad forskning. Eftersom forskningsbidrag från *Vetenskapsrådet* och *Riksbankens Jubileumsfond* beviljas i hård konkurrens är en första förutsättning att forskningen håller hög kvalitet. Det finns emellertid fler skäl som kan diskuteras. En anledning kan vara att den forskning som bedrevs inom romansk språkinlärningsforskning särskilt väl svarade mot de krav som finansiärerna ställde. Forskningen inom andraspråksinlärning (och även förstaspråkstillägnan och tvåspråkighet) är väl representerad internationellt och hålls bl.a. samman av ett antal internationella forskarföreningar och specialiserade tidskrifter. Som exempel kan nämnas den största europeiska sammanslutningen *European Second Language Association* (EuroSLA) som håller en årlig konferens med ca 250 deltagare från Europa men också USA och Kanada och asiatiska länder. Både Lund

(1999, 2014) och Stockholm (2011) har varit värdar för denna konferens. Internationell förankring är ett kriterium vid tilldelning av medel och inom språkinlärningsfältet har det funnits väl upparbetade nätverk för forskare och doktorander, vilket sannolikt har stärkt ansökningarna inom området. Med det internationella perspektivet följde också publiceringsstrategier som innebar vetenskaplig publicering på ett eller flera romanska språk, men också samtidigt på engelska.

Eftersom fältet var relativt ungt var forskningsfrågorna relativt väl samlade och hade en tydlig teoretisk förankring. Teoribildningen inom fältet var dessutom livaktig och det fanns ett mycket tydligt underskott på empiriska studier där svenska forskare kunde bidra med studier av språkkombinationer (inlärare med L1 svenska, L2 engelska och L3 ett romanskt språk) som var intressanta för internationella forskare. Ett annat kriterium handlar om tvärvetenskap och samarbeten, vilket också präglat romansk språkinlärningsforskning. När RJ finansierar forskningsprogrammet *Avancerad Andraspråksanvändning* (AAA-programmet) som ett av de första mycket stora forskningsprogrammen i deras satsning är det ett samarbete, lett av Kenneth Hyltenstam vid Centrum för tvåspråkighetsforskning, mellan flera institutioner vid Stockholms universitet där Romanska och klassiska institutionen deltar med flera forskare från franska, italienska och spanska, bl a Bartning, Bardel och Fant.

9.5 Sammanfattande diskussion och några tankar om framtiden

Den romanska språkinlärningsforskningen har lett till omfattande resultat under de trettio år som inriktningen har funnits i Sverige, men som jag försökt visa ovan har romanister tidigare också intresserat sig för frågor om lärande och språkundervisning. Vid tiden för den tillämpade språkvetenskapens introduktion i Sverige var en del forskare med bakgrund i romanistiken drivande. Det framstår som helt naturligt. Genom de romanska språkens ställning som i första hand främmande språk i Sverige så finns ett helt logiskt intresse för och behov av god undervisning. Det intresset går f.ö. mycket långt tillbaka i tiden. Inte minst produktionen av introducerande grammatikor, ordböcker och andra läromedel vittnar om detta. Men det var först på 1980-talet som två romanister, Bartning och Schlyter, började bedriva empirisk forskning om språkinlärning och göra det till en forskningsin-

riktning inom romansk språkvetenskap. Bakgrunden till denna utveckling av ämnet har jag försökt härleda till två olika processer, intellektuella och sociala. Internationellt förändrades forskningen om språkinlärning under senare delen av 1960-talet och början av 1970-talet och tog en mer lingvistisk och kognitiv vändning. Inspirationen kom ifrån Chomskys arbeten och språkinlärningsforskningen blir mer språkvetenskaplig, både teoretiskt och metodologiskt. Här kan man tala om ett paradigmskifte i Kuhns (1962) mening eftersom det nya synsättet fick framgång och erkännande. Det nya synsättet introducerades i Sverige i första hand genom forskare i svenska som andraspråk verksamma vid Stockholms universitet (Hammarberg, Viberg, Hyltenstam). Här bildades vid 1980-talets början ett nätverk där Schlyter och Bartning ingick. Nödvändiga sociala processer, dvs ingående diskussioner, samarbeten och sampublicering, ledde succesivt till att inriktningen prövades som forskningsämne även inom romanska språk, i första hand franska. Stöd för detta kom även internationellt där inriktningen samtidigt växte fram. Studenterna intresserade sig snabbt för språkinlärning, medan reaktionerna från kollegor var blandade. En hypotes är att innehållsliga likheter med andra etablerade forskningsområden inom romanska språk, i första hand kontrastiva studier, bidrog till att inriktningen som forskningsämne inom romansk språkvetenskap ändå fick fäste och blev föremål för doktorsavhandlingar. Intressant i sammanhanget är att korpusmetoderna överväger medan de mer psykolingvistiskt experimentella metoderna, som är vanliga på andra håll, inte använts i någon större utsträckning i den romanska språkinlärningsforskningen. Analysen av doktorsavhandlingarna visade på den omfattning inriktningen har fått och hur den spridit sig från franska till tre andra romanska språk (italienska, spanska, portugisiska)[71]. Den vidare expansionen underlättades sannolikt av att den sammanföll i tiden med en ökning av antalet doktorander som dessutom hade goda förutsättningar att bedriva forskning på heltid genom finansieringskravet. Jag har också pekat på forskningsråden och möjligheten att söka externt finansierade projekt.

Man kan förstås kritisera den här beskrivningen och analysen på en rad punkter. En uppenbar kritik är användningen av begreppet *romansk* i sammanhanget när det själva studieobjektet i de allra flesta fall endast är ett

71 Det finns även begynnande språkinlärningsforskning med inriktning mot rumänska (se t.ex. Bernardini & Timofte 2017).

romanskt språk, t.ex. franska eller italienska. Å andra sidan kan man hävda att språkinlärning blev en romansk inriktning eftersom forskarna arbetade på romanska institutioner och flera av dem också hade kompetens i flera romanska språk. Jämförelsen med andra språk visar att det åtminstone funnits en romansk spridningseffekt vilket motiverar benämningen.

Avslutningsvis är det lämpligt att vända blicken framåt. Den romanska språkinlärningsforskningen är nu inne i vad som kan betraktas som andra eller t.o.m. tredje generationen, dvs. det är de forskare som disputerade med denna inriktning som nu är verksamma som forskare och handledare (t ex Bardel (SU), Bernardini (LU), Forsberg Lundell (SU), Granfeldt (LU), Lindqvist (GU), Ågren (LU), Österberg (SU). Flera olika utvecklingsområden kan identifieras. Ett handlar om att fylla den lucka av studier som finns inom områden som pragmatik och fonologi/fonetik. Det empiriska har i stor utsträckning fokuserat på lexikon och morfosyntax även om det finns undantag (se t.ex. Stridfelt 2005 (fonologi, franska), Conway 2005 (prosodi, franska), Splendido 2014 (fonetik/fonologi, franska), Holmlander 2011 (pragmatik, spanska), Pauletto 2017 (samtalsanalys, italienska)).

En annan utveckling som påbörjats är den mot språkdidaktik och utbildningsvetenskap. En av utgångspunkterna för forskningen inom andraspråksinlärningen har varit att kunna bidra till utvecklingen inom språkdidaktik, särskilt i de främmande språken. I en rapport från Vetenskapsrådet konstateras det att ”det råder stor brist på språkdidaktisk forskning utanför engelskan” (Vetenskapsrådet 2014). Det råder heller inga tvivel om att situationen för de romanska språken är mycket utmanande i skolan. Skolämnet moderna språk brottas med elevavhopp och elevers bristande motivation samtidigt som vissa studier pekat på att eleverna inte når målen (European Commission 2011). ”Språkkris” har blivit ett återkommande begrepp i medierna. Orsakerna till detta är delvis kända, men mycket mer behöver göras. En uppfattning kan vara att detta i första hand är andras uppgifter och inte en fråga för romanska språk. Mot den invändningen kan man dels hävda att eftersom problemet i sig är komplext måste denna forskning vara tvärvetenskaplig och involvera utbildningsvetenskap, didaktik, psykologi vid sidan om språk- och litteraturvetenskap, dels kan man tillspetsat fråga sig vem som annars kommer att bry sig.

Mot bakgrund av den utveckling som beskrivits i det här bidraget är två reflektioner kring en orientering mot språkdidaktik särskilt intressanta. Den första är att vi på ett sätt fördjupar frågeställningar som den tillämpade språkvetenskapen ställt sedan länge (jfr Malmberg 1971), men nu utifrån kunskap som språkinlärningsforskningen bidragit med under lång tid. Hur denna forskning kan bedrivas i praktiken och vilka resultat det kan leda till är dock fortfarande en mycket en öppen fråga. Den andra reflektionen är att en orientering mot mer språkdidaktisk forskning som forskningsämne inom ramen för romanska språk också den riskerar att möta ett visst motstånd, precis som språkinlärningsforskningen en gång gjorde, eftersom det ånyo kan uppfattas som en förskjutning. Den romanska språkinlärningsforskningens historia visar dock att detta inte bör hindra oss.

Bibliografi

Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Bartning, Inge & Schlyter, Suzanne, 1984: *Språkfärdighet genom projektarbete. En rapport från det språkliga utvecklingsprogrammet 1983/84*. PU-rapport 1984:2. Pedagogiska Utvecklingsarbeten: Stockholms universitet.

Bartning, Inge, & Schlyter, Suzanne, 2004: Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French language studies*, *14*(3). 281–299.

Benner, Mats, 2002: Ställningskrig: Reflektioner kring debatten 2001. I: Sandström, Ulf. (red.) *Det nya forskningslandskapet*. Stockholm: Nya Doxa SISTER Skrifter 5. 67–75.

Bernardini, Petra, & Timofte, Monica, 2017: Cross-Linguistic Influence in the Bilingual Acquisition of Object Clitics: A Matter of Complexity?. I: Di Domenico, Elisa (red.), *Syntactic Complexity from a Language Acquisition Perspective*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 206–232.

Corder, S. P., 1967: The significance of learners' errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *5*(1–4). 161–170.

Conway, Åsa, 2005: *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2: étude syntaxique, prosodique et discursive*. Etudes romanes de Lund 73. Romanska institutionen: Lunds universitet. Doktorsavhandling.

Eliasson, Mary-Anne, 2012: *Aquisição bilíngue sueco-português: A produção do português brasileiro como a língua mais fraca em crianças bilíngues simultâneas em Estocolmo.* Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier: Stockholms universitet. Doktorsavhandling

European Commission, 2011: *First European Survey on Language Competences*. Main study. Education and Training. European Commission.

Geschwind, Lars & Terrell, Miriam, 2011: Vilka var humanisterna? Miljöer och verksamheter 1900, 1950 och 2000. I: Boguslaw, Julia et al. (red.) *Humanisterna och framtidssamhället*. Stockholm: Institutet för Framtidsstudier. 77–108.

Granfeldt, Jonas, 2003: *L'Acquisition des Catégories Fonctionnelles: Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes.* Etudes romanes de Lund 67. Romanska institutionen : Lunds universitet. Doktorsavhandling.

Granfeldt, Jonas, & Gunnarsson, Britt-Louise, 2016: ASLA: Association Suédoise de Linguistique Appliquée. *European Journal of Applied Linguistics*, *4*(1). 165–171.

Granfeldt, Jonas, 2017: ASLA 50 år: Ett samtal om tillämpad språkvetenskap – då, nu och i framtiden. I: Bendegard, Saga, Melander Marttala, Ulla & Westman, Maria (red.), *Språk och norm: Rapport från ASLAs vårsymposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016*. 8–12. Hämtad från http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1156919/FULLTEXT02.pdf (2019-02-18)

Holmlander, Disa, 2011: *Estrategias de atenuación en español L1 y L2: estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*. Etudes romanes de Lund 89. Språk-och litteraturcentrum: Lunds universitet. Doktorsavhandling.

Hyltenstam, Kenneth, 1978: *Progress in immigrant Swedish syntax : a variability analysis*. Institutionen för lingvistik : Lunds universitet. Doktorsavhandling.

Kihlstedt, Maria, 1998 : *La référence au passé dans le dialogue: Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. Institutionen för franska och italienska: Stockholms universitet. Doktorsavhandling.

Kuhn, Thomas S., 1962: *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Malmberg, Bertil, 1971: *Språkinlärning: En orientering och ett debattinlägg*. Stockholm: Aldus/Bonnier förlag.

Mullins, Nicholas C., 1972: The development of a scientific specialty: The phage group and the origins of molecular biology. *Minerva*, *10*(1). 51–82.

Pauletto, Franco, 2017: *L'ordine sociale a tavola: L'interazione tra genitori e figli in famiglie italiane e svedesi*. Romanska och klassiska institutionen: Stockholms universitet. Doktorsavhandling.

Pickering, Andrew (red.), 1992: *Science as practice and culture*. Chicago: University of Chicago Press.

Qvistgaard, Jacques, 1983: Max Gorosch in Memoriam. *Unesco Alsed-LSP Newsletter (1977-2000)*, *6*(1).

Sandström, Ulf, Heyman, Ulf & Hällsten, Martin, 2004: *Svensk forsknings-finansiering: inriktning och styrning*. Rapport Vetenskapsrådet.

Schlyter, Suzanne & Viberg, Åke, 1985: French and Swedish as targets in second language lexical acquisition. *Scandinavian Working Papers on Bilingualism* 4. 110–135.

Selinker, Larry, 1972: Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*(1-4), 209–232.

Splendido, Frida, 2014: *Le développement d'aspects phonético-phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs: le VOT et la liaison dans une étude de cas multiples.* Etudes romanes de Lund 92. Språk- och litteraturcentrum: Lunds universitet. Doktorsavhandling.

Statistiska Centralbyrån, 2017: Doktorander och examina i högskoleutbildning på forskarnivå. Tillgänglig på http://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/hogskolevasende/doktorander-och-examina-i-hogskoleutbildning-pa-forskarniva/

Stridfeldt, Monika, 2005: *La perception du français oral par des apprenants suédois.* Skrifter från moderna språk nr 19. Institutionen för moderna språk: Umeå universitet. Doktorsavhandling.

Strömqvist, Sven, 2003: Language acquisition in early childhood. I: Rickheit, Gert, Herrmann Theo & Deutsch, Werner (red.), *Psycholinguistics – An International Handbook.* Berlin: Walter de Gruyter. 790–801.

Vetenskapsrådet, 2014: *Forskningens framtid! Ämnesöversikt 2014 Utbildnings-vetenskap*. Stockholm.

Wiberg, Eva, 1997: *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani.* Etudes romanes de Lund 58. Romanska institutionen : Lunds universitet. Doktorsavhandling.

Österberg, Rakel, 2008: *Motivación, aptitud y desarrollo estructural: un estudio sobre la actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2*. Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier: Stockholms universitet. Doktorsavhandling.

Annex

Preliminär sammanställning över större externt finansierade forsknings-projekt med inriktning mot språkinlärning och/eller tvåspråkighet vid SU och LU. Inom parentes anges huvudsökande och finansiär om uppgiften varit tillgänglig.

Stockholms universitet	Lunds universitet
1992–1995 Franskt interimspråk (Bartning, HSFR) (InterFRA-projektet)	1991–1994 Tvåspråkiga barns svagare språk (Schlyter, HSFR)
1995–1999 Processer och strategier vid inlärning av franska (Bartning, HSFR)	1999–2003 Determinerarfrasens utveckling i romanska språk (Schlyter, HSFR)
2002–2003 Bakgrundsspråkens roll i tredjespråkets utveckling – målspråk italienska (InterITA) (Bardel, VR)	2003–2004 Utvecklingsgångar i skriven L2 franska (Granfeldt, EPSS)
2003–2005 Utvecklingsstadier i franska som främmande språk (Bartning, VR)	2005–2007 Direkt Profil – ett program för utvecklingsgångar i franska (Granfeldt, VR)
2006–2009/2010–2012 Avancerad Andraspråksanvändning (Hyltenstam, Bartning, Fant, RJ-program)	2009–2010 Startålder och språklig utveckling i franska (Schlyter/Granfeldt, VR)
2006–2012 Aspects of the advanced French and Italian L2 learner's lexicon (Bardel, VR)	2016–2018 TAL-projektet (Granfeldt, VR)
2012–2016 The role of the background languages in third language acquisition. Vocabulary and syntax (Bardel, VR)	

10. Den romanska litteraturforskningens utveckling och inriktning – med särskilt fokus på Göteborgs universitet

Elisabeth Tegelberg

10.1 Introduktion

Om man ser närmare på hur den romanska språk- och litteraturforskningen utvecklats vid Sveriges universitet sedan 1945 och om man tar produktionen av doktorsavhandlingar som måttstock för denna utveckling, kan man konstatera en tydlig utveckling från mycket få ämnen med litterär inriktning till ett kontinuerligt ökande inslag av sådana från slutet av 1970-talet och fram till idag (2016). Detta gäller inte minst Göteborgs universitet, där jag själv varit verksam, men också Stockholms universitet och Lunds universitet (bilden är mindre entydig vid Uppsala universitet).

Syftet med denna studie är att analysera litteraturens ökande omfattning i den forskning som bedrivits i de romanska språken, framför allt så som den avspeglas i produktionen av doktorsavhandlingar i dessa språk, med särskilt fokus på Göteborgs universitet och med ett avslutande avsnitt som komparativt belyser motsvarande utveckling vid Stockholms universitet. De år som är mest signifikativa för utvecklingen sträcker sig från 1980-talet och framåt och dessa kommer därför att ägnas särskild uppmärksamhet. Frågor att ställa sig i detta sammanhang är vilka förklaringsgrunder som kan finnas till utvecklingen från språkliga till litterära ämnen i doktorsavhandlingarna och vilka förutsättningar som har funnits för denna utveckling. En annan fråga som jag kommer att beröra, om än perifert, är om man finner liknande ämnesförskjutningar i examensarbeten på grundnivå och samma utveckling från inriktning på språkliga aspekter till litterära i undervisningen i de romanska språken.

Att jag koncentrerar mig på Göteborgs universitet beror inte enbart på mitt eget förflutna som lärare vid detta lärosäte utan också på att jag, förutom de data som återfinns i Swepub, Avhandlingar.se och Libris, har ett omfattande och gediget material till mitt förfogande i form av Bo Lindbergs och Ingemar Nilssons omfattande historik i fem band över Göteborgs högskola

och universitet (Lindberg & Nilsson 1996; Nilsson 1996). Detta senare material har möjliggjort för mig att gå vidare till en mer ingående analys av faktorer som kan ha påverkat utvecklingen mot en litterär positionering vid Göteborgs universitet. De romanska språk det är fråga om är de som har varit föremål för doktorsavhandlingar vid Göteborgs universitet och Stockholms universitet. Det gäller i första hand franska, som hittills har varit det största romanska språket vid samtliga lärosäten, i andra hand spanska, som har kommit starkt under senare decennier, i tredje hand italienska, som intar en klart mindre framträdande plats, och i fjärde hand portugisiska, som endast har varit föremål för doktorsavhandlingar vid Stockholms universitet.

10.2 Bakgrund

Om man betraktar doktorsavhandlingar i romanska språk vid Göteborgs universitet i ett historiskt perspektiv, kan man, grovt sett, urskilja fyra olika perioder med avseende på avhandlingarnas ämnesinriktning, nämligen 1891–1945, 1946–1968, 1969–1980 och 1981–2016. Perioden före 1945 är i detta sammanhang av begränsat intresse, eftersom doktorsavhandlingarna då var få och nästan uteslutande koncentrerade till studiet av äldre språkskeden, med inriktning mot filologi och textedition (cf. Carlsson 1976; Sundell 2013 och 2015 beträffande i synnerhet Uppsala universitet). När det gäller de yttre ramarna, kan man konstatera att språkämnena fick lärostolar i romanska språk och germanska språk redan när Göteborgs högskola inrättades 1891 och att den senare lärostolen delades upp på två, en tysk och en engelsk. De moderna språken var alltså redan från början väl företrädda vid högskolan. Gränsöverskridande ämnen mellan de olika språken var inte helt ovanliga i början, t.ex. tyska och franska, och samarbetet mellan högskolan och läroverken var utvecklat (mycket mer än idag) då universitetstjänsterna var försvinnande få och de som disputerade normalt var hänvisade till läroverkslektorat efter disputation.

Ämnet romanska språk var alltså med från starten och dess förste professor var Johan Vising, som 1923 efterträddes av Hilding Kjellman (cf. Söhrman 2013). 1937 blev Karl Michaëlsson professor, efter vad det tycks en framsynt sådan och en uppskattad handledare för ett ganska stort antal avhandlingar, nästan alla med språkvetenskapligt ämne, inte minst dialektforskning. Under hans tid disputerade för övrigt den förste och ende doktoranden

på ett ämne med litteraturvetenskaplig inriktning. En ny tid, om än inte med litteraturvetenskapliga förtecken, kan sägas ha startat under Hans Nilsson-Ehles tid som professor (1957–1977) då ett synkroniskt studium av de romanska språkens syntax också började ta plats som forskningsområde. Nilsson-Ehle förde särskilt fram italienskan som ämnesområde, vilket bland annat resulterade i ett relativt stort antal licentiatavhandlingar och en doktorsavhandling i italienska. Några litterära avtryck finner vi emellertid inte i avhandlingarna från hans tid som professor, utan först under hans efterträdares, Gunnar von Proschwitz. Jag återkommer till detta.

Institutionen för romanska språk växte i omfång och betydelse under Nilsson-Ehles tid och även några decennier därefter. Franskan fortsatte att vara det dominerande romanska språket, inom såväl forskning som undervisning. Spanskan växte sig allt starkare från och med mitten av 1960-talet och 1981 utlystes en professur i ämnet, en professur som dock av olika skäl inte fick en innehavare förrän 1993. Spanskans position stärktes genom dess anknytning till Iberoamerikanska institutet, som tidigare var en del av Institutionen för romanska språk och som under sin storhetstid var det största biblioteket i norra Europa med inriktning på Latinamerika. Ämnets position konsoliderades ytterligare under 1970-talet då den stora latinamerikanska invandringen till Göteborg avspeglade sig bland både lärare och studenter. Den första spanska doktorsavhandlingen vid Göteborgs universitet såg dagens ljus 1974 och var inriktad på modern spansk syntax, därefter dröjde det till 1983 innan det var dags för nästa spanska avhandling, denna gång med litterär inriktning. Spanskans förste professor blev Ken Benson (1993), vars avhandling och forskning hade litterär inriktning.

På grundnivån var studerandetillströmningen mycket god i franska och spanska fram till för några år sedan. Värt att notera är att spanskan under 2010-talet har gått fram starkt på universitetets grundnivå, liksom den har gjort i grundskola och på gymnasium, på bekostnad av såväl franska som tyska. Franskan och spanskan vid Göteborgs universitet har dessutom stärkts genom att dessa språk ingått i det internationella ekonomprogrammet och även genom att spanskan under ett antal år hade en tvåårig utbildning i latinamerikakunskap. Ämnet har dessutom haft många lärare och forskare av latinamerikanskt ursprung, vilket har inneburit en vitalisering och breddning av utbildningsutbudet både inom språk och litteratur. Franskan har

få infödda lärare, men en bra mix mellan språkligt och litterärt inriktade forskare och lärare. Undervisningen i italienska lades 2013 ned på grund av vikande studerandetillströmning och ämnet har efter 2005 inte haft några disputationer. År 2009 genomfördes en institutionssammanslagning av de moderna språkämnena (svenska undantaget) vid Göteborgs universitet, och det nya, gemensamma namnet blev Institutionen för språk och litteraturer (SPL). Franskan och spanskan är viktiga språk inom den nya institutionen, även om engelskan intar tätpositionen.

10.3 De litterära avhandlingarnas framväxt och utveckling vid Göteborgs universitet

Det var först på 1980-talet som det i större skala började skrivas avhandlingar med litterär inriktning inom de romanska språken vid Göteborgs universitet. En faktor av stor vikt i detta sammanhang är de undervisande och handledande lärarnas – i första hand professorers och docenters – forskningsspecialiseringar och vetenskapliga intresseinriktningar, vilka utövat en otvetydig påverkan på de forskarstuderandes val av avhandlingsämne. Ett bra exempel på detta är Gunnar von Proschwitz, som efter en kort sejour i Uppsala som innehavare av den där nyinrättade professuren i fransk litteraturvetenskap återvände till Göteborg, där han var professor mellan 1977 och 1988. Hans huvudsakliga intresse var 1700-talets Frankrike, vars ord- och brevskatt han behandlade ingående i sin forskning och vars press han också intresserade sig för. Utifrån denna senare intresseinriktning initierade han för sina avhandlingsförfattare ett pressforskningsprojekt med utgångspunkt i 1700-talstidningen *Correspondance littéraire secrète*, ett projekt som ett antal doktorander anslöt sig till och som resulterade i ett antal disputationer. Även om denna forskning inte kan betecknas som renodlat litteraturvetenskaplig, i ordets allmänt vedertagna mening, måste man ändå säga att den närmare anknyter till franskämnets litterära än dess språkliga sida. Man överdriver därför inte om man säger att dessa avhandlingar innebar ett genombrott för det litteraturvetenskapliga avhandlingsförfattandet i ämnet franska vid Göteborgs universitet.

Det torde vara en blandning av egna intressen, tillgång till eminent handledningsexpertis på området – och kanske även en dragning till ”konkreta” ämnen som gav möjlighet att slutföra avhandlingsarbetet inom överskådlig tid

(vilket inte alltid hade varit fallet tidigare) – som lockade doktoranderna in på detta projekt. Gunnar von Proschwitz hade ambitionen att doktoranderna skulle disputera i rimlig tid och bedrev en målinriktad seminarieverksamhet för att detta mål skulle uppnås. De franska doktoranderna – och disputationerna – ökade kraftigt i antal under hans tid. Till detta bidrog sannolikt också de förbättrade möjligheterna att under dessa år få sina doktorandstudier finansierade genom utbildningsbidrag och doktorandtjänster.

Under 2000-talet kan man konstatera att doktorandernas egna personliga intresseinriktningar på ett tydligare sätt avspeglar sig i valet av avhandlingsämne. Konsekvensen är en ökad bredd i ämnesutbudet och en starkare ställning för litteraturvetenskapliga avhandlingsämnen. Ämnen med feministisk inriktning och med fokus på frankofona författare utanför Frankrike blir t.ex. vanligare (cf. Cedergren 2015; Cedergren & Lindberg 2017). Friheten att välja ämne förefaller således mer uttalad. Detta är säkerligen inte något som är unikt för de romanska språken eller för Göteborgs universitet utan snarare ett uttryck för den liberalare syn, med mindre fasta gränser och normer, som genomsyrar delar av samhället. Att rekrytera forskarstuderande till de olika språken har blivit allt viktigare och i takt med ökad och breddad rekrytering har också följt en mindre rigid syn på ämnesval för avhandlingarna.

Den verkligt stora vändningen mot det litterära inom franskämnet vid Göteborgs universitet inträffade i början av 2000-talet, inte minst genom Eva Ahlstedt som först som docent och senare som professor i franska rekryterade doktorander med litterära intressen. Hon var mer uttalat litterärt inriktad än sina företrädare som professor, Lars Lindvall och Christina Heldner, båda med primärt språkvetenskaplig intresseinriktning. Inte bara professorernas inställning utan också lektorernas påverkade ”kantringen” mot det litterära i franska, något som man finner både inom undervisning och forskning alltsedan slutet av 1990-talet och som man tydligt kan avläsa både i valet av uppsats- och avhandlingsämnen. Detta nya scenario var resultatet av ett målinriktat arbete i syfte att uppmuntra studenterna att göra litterära val, men det är naturligtvis också ett uttryck för att studenternas intressen, av olika skäl, blivit alltmer inriktade på litterära aspekter på bekostnad av språkliga. Utvecklingen mot litteratur är emellertid inte lika påtaglig i spanska där man kan konstatera en större jämvikt mellan språk och litteratur med avseende på avhandlingsproduktion, sannolikt till viss del beroende på att det under

2000-talet har funnits en docent, senare professor, med språkvetenskaplig meritering och kompetens (Ingmar Söhrman).

En fråga att ställa sig är varför litteraturvetenskapliga ämnen med tiden kommit att spela en större roll i doktorsavhandlingar och examensarbeten. Svarar denna utveckling mot ett ”bredare” intresse för litteratur, t.ex. i kulturdebatten? Finns det en mer generell strömning från form mot innehåll, både i språkliga och i andra sammanhang? Kan förskjutningen tänkas spegla en samhällsutveckling mot kommunikation och förståelse för mänskliga bevekelsegrunder och förhållningssätt? Man kan t.ex. fråga sig om traditionella språkvetenskapliga ämnen, som ofta varit inriktade på ett mycket begränsat område, efter hand har kommit att upplevas som alltmer perifera och om en strävan efter förståelse av större sammanhang och existentiella villkor har tagit överhanden. Känns det ”litterära” helt enkelt mer angeläget, angår det oss mer än det språkliga? Frågorna är många, men några entydiga svar är inte möjliga att ge med mindre än att man gör intervjuer med berörda personer. Troligt är väl att flera av ovan nämnda faktorer (och även andra) har samverkat och gemensamt givit upphov till den utveckling som vi bevittnat. Av betydelse för utvecklingen i Göteborgs fall är också det faktum att Institutionen för romanska språk inte deltog i den primärt språkvetenskapligt inriktade nationella forskarskolan i romanska språk (FoRom) eller i andra projekt som dragit till sig icke-litterära doktorander, t.ex. inom samtalsforskning (Stockholms universitet) och språkinlärningsforskning (Stockholms universitet och Lunds universitet). Detta torde ha bidragit till det påfallande svaga inslaget av språkliga avhandlingsämnen i franska vid Göteborgs universitet under 2000-talet.

När det gäller språkvetenskap, kan man tillägga att ovan nämnda forskarskola, liksom den av Riksbankens Jubileumsfond finansierade forskarskolan i engelska, tyska och franska, i någon mening kan sägas ha givit konstgjord andning åt den mer markanta språkvetenskapliga närvaron vid Stockholms universitet (liksom vid Linnéuniversitetet). Betydande ekonomiska fördelar för doktoranderna var förknippade med dessa forskarskolor och frågan är hur många av doktoranderna som skulle ha valt språkvetenskapliga ämnen om det inte varit för de fördelar som forskarskolorna erbjöd. Alla projekt medför fördelar för inblandade parter och det jag sagt gäller naturligtvis också de ovan nämnda projekten om samtals- och språkinlärningsforskning, vilka

har utgjort konkurrenter till litterärt inriktade avhandlingsämnen. Detta är dock bara en hypotes, men det skulle vara av intresse att se närmare på vad deltagarna i forskarskolorna har ägnat sig åt för forskning efter disputationen. Mycket glädjande är hur som helst att många av dem som disputerade i forskarskolornas regi (ett imponerande antal, såväl i franska och spanska som i italienska och portugisiska) har fått tjänster vid svenska universitet och högskolor och har ombesörjt en betryggande återväxt av romanister vid våra lärosäten. En faktor som inte bör negligeras är att man i de tjänster som hittills utlysts i de romanska språken ofta av tradition har fört fram språkvetenskaplig meritering som viktig och avgörande för tillsättning av många lektorat och professurer.

10.4 Gränsdragningar, skiljelinjer, definitioner och ämnesval

Det kan vara värt att nämna att det från och till har förts en debatt om huruvida den litterära forskningen på språkinstitutionerna inte snarare borde bedrivas inom ramen för de litteraturvetenskapliga institutionerna och om den lingvistiskt inriktade forskningen i särspråken inte borde ha sin naturliga hemvist inom ramen för de allmänlingvistiska institutionerna. Detta kanske kan förefalla motiverat framför allt med tanke på att den teoretiska förankringen och forskningens specialisering generellt sett är tydligare och mer utvecklade på nämnda institutioner beroende på möjligheterna till tidig teoretisering på grundnivån tack vare avsaknaden av det för särspråksämnena mödosamma och tidskrävande färdighetsmomentet – i takt med de språkstuderandes försämrade förkunskaper tenderar färdighetsmomentet att i allt högre grad sätta sin prägel på grundutbildningen i särspråken, vilket ger mindre tid för utvecklande av ett vetenskapligt förhållningssätt (cf. Eriksson 2011). När det gäller Göteborgs universitet, kan man nog hävda att de litterära ämnen som varit föremål för avhandlingar i franska och spanska med åren har blivit teoretiskt och metodologiskt djärvare och innehållsligt mer djuplodande. Här har t.ex. den roll som biträdande och externa handledare kommit att spela sannolikt haft stor betydelse.

Det har också periodvis gått skarpa skiljelinjer och funnits – mer eller mindre uttalade – motsättningar mellan språk och litteratur på språkinstitutionerna, motsättningar som ibland haft en negativ inverkan på verksamheten vid flera lärosäten. Detta gäller i båda lägren (inte minst i Göteborg när det

begav sig): traditionella språkvetare har ibland haft svårt att acceptera nya signaler och tendenser och litteraturvetarna har å sin sida ibland tyckt att språkvetarna ägnat sig åt ”själlösa” studier av dubiöst humanistiskt värde. Det förefaller dock som om yngre generationer forskare har lättare att fördra och uppskatta varandras specialiseringar, att ”gränsöverskridanden” blir allt vanligare och att litteraturvetare och språkvetare ser sig som komplementära inom ramen för både forskning och undervisning (cf. Larsson 2020).

Det finns emellertid, syns det mig, starka argument för att även fortsättningsvis låta språkämnena inrymma både språkvetenskap och litteraturvetenskap på forskarnivån: dels på grund av kopplingen mellan grund- och forskarnivå, som annars skulle riskera att i längden medföra en försämrad rekryteringssituation för forskarutbildningen, dels på grund av att det idag är vanligt med externa handledare med specialistkompetens på doktorandernas avhandlingsområden, något som ger goda möjligheter till ökad kvalitet och fördjupning. Överhuvudtaget har tvärvetenskapliga inslag och olika typer av samarbeten över institutions- och nationsgränser utvecklats explosionsartat under de senaste decennierna, inte minst tack vare internet och det påfallande stora utbudet av kongresser, symposier och workshops.

Ett problem värt att diskutera är hur man skall definiera och avgränsa det som man menar med ett litterärt ämne. Som nämnts, har de gränsdragningar mellan språk- och litteraturvetenskap som tidigare upprätthölls blivit otydligare samtidigt som det tillkommit nya discipliner utan förutbestämd hemvist endast inom en av språkämnenas domäner. Det är således svårt att ge en entydig definition av vad som avses med ett litterärt ämne. Som en illustration kan man nämna översättningsvetenskap, som inte sällan inbegriper både språkliga och litterära aspekter – och även kulturella sådana, t.ex. litteraturförmedling och dess implikationer på olika områden (cf. Cedergren & Briens 2015).

Vad beträffar ämnesvalen för doktorsavhandlingar i romanska språk, beskriver franskan, efter en nästan sekellång period av praktiskt taget total språkvetenskaplig dominans, en snabb utveckling mot litterära ämnen under de senaste decennierna, medan spanskan redan på ett tidigt stadium av avhandlingsförfattande i detta språk uppvisar ett relativt fritt förhållningssätt i detta avseende, till stor del beroende på den spanska lärarkårens positiva inställning i fråga om ämnesvalets ”frihet”. Därav det starka inslaget av lit-

terärt inriktade avhandlingar i spanska redan från tidigt 80-tal. Professorn i romanska språk, särskilt franska 1977–1988, Gunnar von Proschwitz, var däremot konservativ i så måtto att han inte ville se sina doktorander skriva avhandlingar om levande författare och deras verk, eller om författarskap med förankring i den fransktalande världen utanför Frankrikes gränser. Denna hans inställning påverkade i några fall doktorander att antingen välja mer accepterade ämnen eller att byta universitet. Han torde inte ha varit den ende handledare vars egna preferenser har fördröjt utvecklingen mot friare ämnesval.

Det litterära fokuset i avhandlingar, och även i examensarbeten på grundnivå, har gått från motstånd till acceptans inom många språk och på många lärosäten. Förutom motståndare till utvecklingen har det också funnits förgrundsfigurer som gått i bräschen för, eller åtminstone utan problem anammat, nya strömningar och intresseinriktningar. En sådan person var Alvar Ellegård, framsynt och dynamisk professor i engelsk språkvetenskap vid Göteborgs universitet 1962–1984. Han var på ett tidigt stadium angelägen om att ge utrymme åt litterära ämnen. I engelska fanns också under samma tid en professor i engelsk litteraturvetenskap, Erik Frykman (1967–1984), vilket givetvis också bidrog till att stärka litteraturens ställning (i samarbete med några drivande lektorer med uttalad litterär förankring).

10.5 Språkundervisning på universitetets grundnivå

Det förhåller sig självfallet så att tendenser som gör sig gällande på grundutbildningsnivå är av avgörande betydelse för hur utvecklingen kommer att gestalta sig på forskarutbildningsnivå. På samma sätt påverkas universitetens grundutbildning av tendenser som kan iakttas i den svenska skolan. På denna punkt kan man konstatera att det inom språkundervisningen på universitetets grundnivå och inom skolväsendet har funnits en parallell utveckling bort från ett studium med fokus på språklig korrekthet på detaljnivå (gäller både grammatik och vokabulär). Inom skolan har riktningen av naturliga skäl inte varit mot det litterära (med tanke på den begränsade språkfärdighetsnivån) men väl mot det kommunikativa, dvs. från form till innehåll. På universitetets grundnivå har riktningen varit mot de studerade verkens innehåll och deras ”litterära budskap” i vid bemärkelse och i undervisningen är man där nu i allmänhet mer inriktad på ”global” textförståelse och

textanalys än på en detaljerad språklig analys. Ett tecken på detta är bl.a. att det tidigare omhuldade momentet version, dvs. översättning av textutdrag från målspråk till källspråk (dvs. svenska), nästan helt försvunnit som examinationsform och inte längre anses vara ett relevant sätt att närma sig en litterär text (utom inom översättarutbildningar).

Det bör dock påpekas att det språkliga studiet av de romanska språken på universitetets grundnivå fortfarande spelar en viktig roll beroende på att nybörjarstudenterna idag generellt sett har en betydligt lägre språklig ingångsnivå jämfört med tidigare och att tid därför måste ägnas åt att höja språkfärdighetsnivån. Den begränsade språkfärdigheten sätter ganska snäva ramar för den litteratur som man kan förvänta sig att studenterna klarar av att tillgodogöra sig under de första två terminernas studier. Det är därför nödvändigt att anslå ett betydande utrymme åt språkfärdighetsmomenten, dvs. grammatik, skriftliga övningar och vokabulärstudier, för att studenterna skall nå en språklig nivå som möjliggör ett mer avancerat litteraturstudium.

När det gäller val av kurslitteratur på universitetets grundnivå – som således sker inom vissa givna språkliga ramar med tanke på studenternas begränsade språkfärdighet – påverkar också de undervisande lärarnas tycke, smak och intressen valen på ett mer eller mindre tydligt sätt. Det torde inte vara ett försumbart faktum att de impulser som studenterna utsätts för på grundnivån får inflytande på deras senare val av ämne för examensarbeten (cf. Eriksson 2011) och, i de fall de går vidare till forskarstudier, sannolikt också på deras forskningsinriktning och avhandlingsämnen.

10.6 Licentiatavhandlingarna vid Göteborgs universitet

Man kan konstatera att ämnena ”spretar” i de tidiga licentiatavhandlingarna (t.o.m. 1970-talet), som ofta utgjordes av studier fristående från de påföljande doktorsavhandlingarna. Det tycks också ha varit vanligare förr att de som skrev licentiatavhandlingar inte gick vidare till doktorandstudier. Även idag är licentiatavhandlingen efter ett uppehåll på några decennier ett vanligt förekommande inslag i forskarstudierna, men nu som ett steg på vägen mot doktorsavhandlingen – man har ju för övrigt på senare tid infört termen ”licputation”. Licentiatavhandlingen utgörs numera i allmänhet av en förstudie eller en delstudie till den kommande doktorsavhandlingen.

Mellan 1891 och 1945 lades 18 licentiatavhandlingar i romanska språk fram vid Göteborgs högskola, men den första litterära licentiatavhandlingen såg dagens ljus först 1937 (*La genèse d'un roman de Balzac; Louis Lambert. Édition critique avec une introduction*). Äldre franska dominerar ämnesvalen fram till 1945 och det görs många vokabulärstudier (även patois och ortnamn). Såväl franska som italienska, spanska, portugisiska, provensalska och katalanska är representerade (och i några fall rör det sig om komparativa studier). Mellan 1946 och 1995 finner man 37 licentiatavhandlingar, men få litterära sådana – Saint-Exupéry, Balzac och mexikanen Mariano Azuela är några exempel på författare vars verk behandlas. Man kan notera ett ganska stort antal italienska licentiatavhandlingar under denna period, liksom under den föregående. Vokabulärstudier (dialekter och personnamn) är fortfarande vanliga, men ämnen med inriktning på modern fransk syntax är nu på frammarsch. "Nya" ämnen, som illustrerar licentiatavhandlingarnas friare förhållningssätt till ämnesval, är t.ex. reklamspråk (1967) och frankofon litteratur (1971).

Licentiatexamen avskaffades på 1970-talet men återinfördes i början av 1990-talet. De "nya" licentiatavhandlingarna är som nämnts i större utsträckning än tidigare förarbeten till de kommande doktorsavhandlingarna, och det är idag få studerande i förhållande till tidigare som avslutar sina forskarstudier i samband med licentiatexamen. Denna har främst blivit en etapp på vägen till doktorsexamen. Visserligen ger sedan några år tillbaka licentiatexamen på nytt behörighet att söka lektorat inom skolväsendet, men eftersom man samtidigt måste konstatera att lektoraten vid svenska gymnasier idag är ytterst få till antalet, så är det likväl ingen överdrift att säga att dagens licentiatavhandlingar endast i undantagsfall leder till förbättrade möjligheter på arbetsmarknaden. Viktiga faktorer för denna utveckling är naturligtvis också att dagens doktorandutbildningar är mer överblickbara än tidigare – fyra års studier med realistiska mål uppsatta –, att finansieringen via doktorandtjänster är tryggad under utbildningstiden och att handledningen är striktare organiserad och därmed oftare bättre fungerande än tidigare. Incitamenten att fortsätta sina forskarstudier efter licentiatexamen är numera mycket påtagliga och en doktorsexamen i ett romanskt språk ger också goda möjligheter till ett framtida yrkesliv inom akademin.

10.7 Doktorsavhandlingar vid Göteborgs universitet mellan 1946 och 1995

Mellan 1891 och 1945 – alltså drygt femtio år – lades det fram 6 doktorsavhandlingar i romanska språk vid Göteborgs högskola. Samtliga är språkvetenskapliga och behandlar olika grammatiska eller lexikaliska fenomen i den äldre franskan. Noteras kan att det även förekommer studier som behandlar språkliga företeelser i provensalskan.

Mellan 1946 och 1995 – nästa femtioårsperiod – har antalet doktorsavhandlingar i romanska språk vid samma lärosäte ökat väsentligt, nämligen till 34. Fortfarande dominerar de språkliga ämnena och äldre franska har fortfarande, framför allt i början av perioden, sin givna plats. Vokabulärstudier fortsätter att dra till sig doktorander, inte minst sådana med patois i fokus, liksom personnamnsstudier. För övrigt kan nämnas att den senaste doktorsavhandlingen med fornfranskt ämne vid Göteborgs universitet lades fram 1985, varefter de har lyst med sin frånvaro. De äldre språkskedenas efter hand försvagade ställning avspeglas också på grundnivån, där man inom utbildningarna i de romanska språken inte längre ägnar dessa perioder någon större uppmärksamhet.

När det gäller doktorsavhandlingarna mellan 1946 och 1995, konstaterar man också att synkroniska studier med modern syntax i fokus har etablerat sig. Och likaledes att litterära avhandlingar blir vanliga från och med början av 1980-talet och därefter stadigt ökar i antal, både i franska och spanska. Litterära avhandlingar i spanska ser dagens ljus från och med början av 1980-talet. I italienska följdes den första språkvetenskapliga avhandlingen från 1974 först 2005 av ytterligare en, och den första, och hittills enda, litterära italienska avhandlingen kom 2002 (senare publicerad på ett italienskt förlag). I motsats till spanskan, som har fått uppleva en mycket dynamisk utveckling i fråga om avhandlingar, har italienskan förlorat sin tidigare relativt starka ställning, vilken framför allt var tydlig på licentiatnivå, och det har alltså inte förekommit någon disputation i italienska sedan 2005. I detta sammanhang kan noteras att framför allt de tidiga professorerna i romanska språk ofta hade italienska som en andra specialitet och man kan inte utesluta att detta kan ha påverkat italienskans tidigare mer gynnsamma position bland de romanska språken vid Göteborgs universitet.

Den första franska litterära doktorsavhandlingen kom 1953 och behandlar den franske författaren Pierre Loti, *Évasions et désespérances de Pierre Loti*. Därefter är det ett hopp fram till 1983, då Eva Ahlstedt lade fram sin receptionsstudie *La Pudeur en crise*, som behandlar Marcel Prousts *A la Recherche du temps perdu*. Gunnar von Proschwitz ”1700-talsprojekt” resulterade i 6 avhandlingar mellan 1984 och 1987. En litterär avhandling, publicerad 1987, behandlar ansatserna till en fransk arbetarlitteratur under 1930-talet och rörelsens förgrundsfigur Henry Poulaille. Denna avhandling innebar ett slags trendbrott och markerar inledningen till en period av mer renodlat litteraturvetenskapligt avhandlingsförfattande i franska. Samtliga avhandlingar från denna period håller sig inom Frankrikes gränser, medan ”la francophonie” lyser med sin frånvaro.

Den första spanska litterära avhandlingen kom, som ovan nämnts, 1983 och under de följande åren kommer regelbundet fler, samtliga med latinamerikansk litteratur som ämne och med en övergripande karaktär (den magiska chilenska muntliga berättelsen, berättartekniken hos Vargas Llosa, kortberättelsen i den uruguayanska litteraturen, den historiska romanen i Chile). Spanskan kommer starkt under denna period och när man ser till avhandlingsförfattarnas bakgrund, kan man i flera fall se förklaringar till att latinamerikanska ämnen dominerar. Som påpekats, har litteraturen från början haft en stark position inom ramen för de spanska avhandlingsämnena och fortsätter att ha det, även om de litterära ämnena inte är lika dominerande i spanska som de har blivit i franska vid Göteborgs universitet.

10.8 Doktorsavhandlingar vid Göteborgs universitet mellan 1996 och 2016

Man kan säga att antalet doktorsavhandlingar i franska och spanska ökade explosionsartat vid Göteborgs universitet mellan 1996 och 2016 och att ämnesutbudet breddades väsentligt. De litterära ämnena tar nu överhanden i franska och har en solid position även i spanska. Gemensamt för båda språken är att det är svårt att se någon egentlig enhetlighet i de litterära ämnesvalen. Avhandlingsskribenternas personliga bakgrund och intressen spelar in och även i viss mån handledarnas. Doktoranderna förefaller hur som helst ha haft stor frihet i sina ämnesval. De språkvetenskapliga avhandlingarna i franska och spanska behandlar modern syntax eller vokabulär och för

franskan gäller att flera av de språkvetenskapliga avhandlingarna tillkom inom ramen för Riksbankens Jubileumsfonds forskarskola (som var renodlat språkvetenskaplig).

Ämnesinriktningarna i de litterära doktorsavhandlingarna i romanska språk, både vid Göteborgs universitet och vid andra lärosäten, är högst varierande och det är svårt att se några tydliga trender eller att dra några generella slutsatser (cf. nedan). Ämnena ”spretar”, skulle man kunna säga, vilket ju inte i sig behöver vara något negativt. Såväl enskilda litterära verk som specifika författarskap och litterära riktningar återfinns bland ämnena, liksom i viss utsträckning komparativa studier.

För franskans vidkommande blir det under denna period ganska vanligt med ”francophonie”-inriktade ämnen: Belgien (litterärt fält), Marocko (maghrebinsk litteratur sedan 1945) och Algeriet (tematisk studie om Assia Djebar) finns representerade (cf. Cedergren & Lindberg 2015; Cedergren 2015; Cedergren & Lindberg 2017). Några ämnen med utgångspunkt i tidigare epoker finner man också, men flertalet behandlar olika franskspråkiga 1900-talsförfattare, t.ex. Marguerite Duras, Michel Butor och Michel Houellebecq. Spanskan uppvisar ett mindre tydligt brott med det språkliga och erbjuder ett mer varierat utbud. Gränsöverskridande och ”tvärvetenskapliga” ämnen gör nu också sitt intåg i spanska, t.ex. språksociologi (språk och identitet) och språkdidaktik, vilket ger nya perspektiv och infallsvinklar.

10.9 Stockholms universitet

Det är naturligtvis av vitalt intresse att i en studie av detta slag göra jämförelser mellan de svenska lärosäten som erbjuder forskarutbildning i de romanska språken. Jag begränsar mig här till att i stora drag och kortfattat beskriva situationen vid Stockholms universitet med avseende på de doktorsavhandlingar i romanska språk som där lades fram under perioden 1969 fram till 2016. Här kan först konstateras att italienskan har en betydligt starkare position vid Stockholms universitet än vid Göteborgs universitet och att även portugisiska här förekommer som ett romanskt språk inom ramen för forskarutbildningen. Man kan generellt säga, tycks det mig, att de romanska språken idag har en starkare och solidare ställning i Stockholm än i Göteborg, något som också bekräftas av det faktum att ”romansk lingvistik” 2010 erhöll status som ”excellent forskningsmiljö” vid Stockholms

universitet. Orsakerna till de romanska språkens framgångar som forskarutbildningsämne vid Stockholms universitet är flera. Bland annat finns de att söka i det faktum att detta lärosäte var värdhögskola för den av svenska staten finansierade forskarskolan i romanska språk FoRom (2001–2014) (cf. Engwall 2017). En viktig roll för den romanska forskarutbildningens vitalitet vid Stockholms universitet spelade också dess medverkan i den av Riksbankens Jubileumsfond finansierade forskarskolan i engelska, tyska och franska.

Forskarskolorna hade, som påpekats, språkvetenskaplig inriktning och de bidrog tvivelsutan till den jämnare fördelning mellan språk- och litteraturvetenskapliga ämnen som utmärker avhandlingarna i de romanska språken vid Stockholms universitet. Vid detta universitet har man också initierat flera större, externt finansierade forskningsprojekt, t.ex. i samtalsforskning, språkinlärningsforskning och talspråksforskning – discipliner med språkligt fokus alltså – som också har påverkat forskarutbildningens inriktning. Det tål att än en gång framhållas att de doktorander som antogs till forskarskolorna befann sig i ett mycket fördelaktigt läge: trygg finansiering, regelrätt utbildning i forskningsmetodik, handfast handledning, uppbyggnad av ett nätverk genom gemensamma seminarier och kollokvier och, inte minst, kontinuerlig uppföljning som fick till resultat att avhoppen var få och disputationerna många. Till yttermera visso kom många av dem som disputerade inom FoRom i åtnjutande av postdoc-tjänster inom ramen för forskarskolan, vilket möjliggjorde fortsatt meritering (cf. Engwall 2017).

För franskans del gäller att de litterära ämnena i doktorsavhandlingarna blir fler allteftersom tiden går, men de litterära ämnena dominerar inte i Stockholm och det finns under senare decennier inte samma tydliga utveckling mot litteratur som i Göteborg. Man konstaterar också att det i Stockholm på 2000-talet fortfarande skrivs avhandlingar med inriktning mot äldre franska, vilket, som ovan nämnts, inte är fallet i Göteborg. I Stockholm är modern tidningsprosa representerad inom den språkvetenskapliga forskningen, ett inslag som saknar motsvarighet i Göteborg. När det gäller avhandlingsämnen i franska med litterär inriktning vid Stockholms universitet, kan man säga att dessa, liksom vid Göteborgs universitet, ”spretar” och att det är svårt att se några klara linjer. Handledarnas roll påverkar förstås även vid Stockholms universitet; så har t.ex. professor Gunnel Engwalls

Strindbergforskning avsatt spår. ”La francophonie” finns med bland ämnena, le Maghreb tilldrar sig intresse, liksom i Göteborg. Autobiografiska texter, genusperspektiv, reception, berättarteknik, litteraturhistoria, bildspråk och tematik utgör det breda spektrum som undersöks i avhandlingarna. Det rör sig dock sammantaget om relativt få litterära avhandlingar och ämnenas spännvidd är, som framgår, stor.

För spanskan gäller, liksom för franskan, att de litterära ämnena i doktorsavhandlingar blir fler allteftersom tiden går, men att de inte heller här dominerar. Spanskan, liksom franskan, italienskan och portugisiskan, var involverade i forskarskolan FoRom och i de ovan nämnda projekten, vilket naturligtvis fick en avgörande betydelse för fördelningen mellan språkvetenskap och litteraturvetenskap i avhandlingsämnena. Man kan också se att Latinamerika (i vid bemärkelse) har en stark närvaro i såväl språk- som litteraturvetenskapliga avhandlingar. När det gäller litterära avhandlingsämnen i spanska, kan man säga att dessa, liksom i franska och liksom vid Göteborgs universitet, uppvisar stor variation och att det även här är svårt att se några klara linjer. Bland de olika ämnena finner man fiktion, myt, social kritik, existentiella aspekter, identitet, tidsuppfattning. Det rör sig, liksom i franska, om relativt få avhandlingar, men med stor innehållslig bredd. Latinamerikansk litteratur är mycket närvarande i de litterära avhandlingarna, kan tilläggas.

I italienska producerades det under den aktuella tidsperioden betydligt färre avhandlingar än i spanska, men det rör sig ändå om 9. De litterära avhandlingarna överväger i antal, men även i italienska finns avhandlingar med fokus på samtals- och språkinlärningsforskning. Liksom i franska och spanska är spännvidden stor i fråga om ämnena för de litterära avhandlingarna; man kan tala om en ”blandad kompott”.

Stockholms universitet är det enda lärosäte som har frambringat doktorer i portugisiska och det har blivit lika många avhandlingar som i italienska, alltså totalt 9. Ett bra resultat, ovedersägligen. I portugisiska överväger de språkvetenskapliga avhandlingarna, vilket dels beror på ämnets medverkan i ovan nämnda forskarskola och olika projekt, dels sannolikt också på att de två professorerna som var aktuella fram till nyligen hade språkvetenskaplig specialisering. Brasiliansk portugisiska står i fokus på ett tydligt sätt, både

i de språkvetenskapliga och de litterära avhandlingarna. Vad beträffar de litterära avhandlingarna, utgör de ämnesmässigt en föga homogen grupp.

10.10 Avslutning

Det är ett obestridligt faktum, vilket denna studie klart visar, att forskarutbildning och forskning i romanska språk vid Göteborgs universitet under de senaste fyra decennierna uppvisar en utveckling från språk till litteratur och att denna utveckling har accelererat ju närmare dagens situation vi har kommit. Från ett läge där den lingvistisk-filologiska inriktningen och det allmänromanska perspektivet var i princip allenarådande, befinner vi oss 2016 i en situation där det litteraturvetenskapliga studiet av de enskilda romanska språken till och med dominerar, både vad beträffar forskarutbildningen och den forskning som bedrivs inom ramen för tjänst.

Studien pekar på en rad faktorer som kan ha bidragit till att framkalla dagens situation, t.ex. litteraturens stärkta position inom grundutbildningen, ett kulturklimat präglat av ett ökat intresse för litterära frågor, en mer allmänt omfattad uppfattning av språkliga problem och frågeställningar som mindre ”samhällstillvända” och mindre relevanta än litterära.

Vi har slutligen konstaterat att utvecklingen från språk till litteratur, vid en jämförelse med Göteborgs universitet, inte varit lika påtaglig vid Stockholms universitet, framför allt beroende på att den där i inte ringa grad har motverkats av den verksamhet som bedrivits inom ramen för den språkvetenskapliga forskarskolan FoRom och inom stora, externt finansierade språkvetenskapliga forskningsprojekt.

10.11 Tillägg

Sedan tillkomsten 2016 av ovanstående text har man kunnat notera att bilden av styrkeförhållandena mellan språk- och litteraturvetenskaplig forskning inom ämnet franska vid Göteborgs universitet delvis förändrats, detta till förmån för den språkvetenskapliga forskningen. Man kan säga att det nu (januari 2019) råder balans mellan ämnets båda forskningsinriktningar. Utjämningen är primärt en konsekvens av förändrade personalförhållanden men också en följd av ökad forskningsaktivitet inom ämnets språkvetenskapliga del, något som har resulterat i ett läge där några språkvetenskapligt inriktade docenter inom en snar framtid kan förmodas ansöka om befordran

till professor. Detta måste ses som mycket positivt mot bakgrund av att den tidigare ledigförklarade professuren i fransk språkvetenskap slutligen, av ekonomiska skäl, kom att dras in under tillsättningsproceduren.

Man får också intryck av att språkvetenskapliga frågeställningar under de senaste åren har tillmätts ökad vikt i franskstudierna, detta dels som en effekt av det starkare inslaget av lärare och handledare med språkvetenskaplig forskningsspecialisering, dels på grund av att språkvetenskapliga kurser numera utgör ett obligatoriskt inslag i franskstudierna på grundnivå. Språkets starkare ställning i franskstudierna avspeglar sig inte minst i valet av uppsatsämnen.

Även vad beträffar spanskämnet råder idag större jämvikt mellan språk och litteratur med avseende på lärarkårens fördelning på ämnets båda forskningsinriktningar: ämnet har för närvarande fyra forskningsverksamma lärare inom vardera området. Tilläggas bör emellertid att spanskämnets enda nuvarande professor har litteraturvetenskaplig forskningsspecialisering. Men även spanskan har, efter en avbruten professorstillsättning inom språkvetenskap, hamnat i en trots allt positiv situation, med lärare som i en ganska nära framtid kan komma i fråga för befordran till professor.

Bibliografi

Carlsson, Lennart, 1976: L'étude des langues romanes depuis 1890. I: *Faculty of Arts at Uppsala University. Linguistics and Philology. Uppsala University 500 years*, 6. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. 89–98.

Cedergren, Mickaëlle, 2015: Littérature française, littérature francophone ? L'enseignement universitaire suédois à la recherche d'un nouveau paradigme. I: Cedergren, Mickaëlle & Briens, Sylvain (red.), *Médiations interculturelles entre la France et la Suède. Trajectoires et circulations de 1945 à nos jours*. Stockholm: Stockholm University Press (Stockholm Studies in Romance Languages, 2). 79–98.

Cedergren, Mickaëlle & Briens, Sylvain (red.), 2015: *Médiations interculturelles entre la France et la Suède. Trajectoires et circulations de 1945 à nos jours*. Stockholm: Stockholm University Press (Stockholm Studies in Romance Languages, 2).

Cedergren, Mickaëlle & Lindberg, Ylva, 2015: Vers un renouvellement du canon de la littérature francophone. Les enjeux de l'enseignement universitaire en Suède. *Revue de littérature comparée*, 89:2, 231–243.

Cedergren, Mickaëlle & Lindberg, Ylva, 2017: La lecture de la littérature francophone à la lumière d'un contexte nordique. Réflexions sur la recherche universitaire actuelle en littérature. I: Grall, Catherine (red.), *Le roman français vu de l'étranger*. Paris: Classiques Garnier, 9. 201–224.

Engwall, Gunnel, 2017: *Forskarskolor: Erfarenheter, synpunkter och möjligheter*. Föredrag i samband med konferensen *Romanska språk i Sverige – tradition och förnyelse* vid Göteborgs universitet 20–21 april 2017.

Eriksson, Olof, 2011: *Vetenskaplighet, självständighet, färdighet. En utvärdering av examensarbeten i de moderna språken (engelska, franska, spanska, tyska) vid Institutionen för språk och litteratur, Linnéuniversitetet*. Opublicerad rapport, 33 sidor. Växjö: Linnéuniversitetet.

Larsson, Björn, 2020: Romanska språk nyligen, nu och i framtiden. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 145–172.

Lindberg, Bo & Nilsson, Ingemar, 1996: *Göteborgs universitets historia*, 2 vol. Vol. I: *På högskolans tid*. Vol. II: *Ett växande universitet*. Göteborg: Rektorsämbetet, Göteborgs universitet.

Nilsson, Ingemar, 1996: *Göteborgs universitet 1891–1995. Data över professorer, docenter, avhandlingar och befordringsärenden*, 3 vol. Göteborg: Rektorsämbetet, Göteborgs universitet.

Sundell, Lars-Göran, 2013: Les débuts de la philologie romane à Uppsala. I: Norén, Coco, Jonasson, Kerstin, Nølke, Henning & Svensson, Maria (red.), *Modalité, évidentialité et autres friandises langagières. Mélanges offerts à Hans Kronning à l'occasion de ses soixante ans*. Bern: Peter Lang. 311–325.

Sundell, Lars-Göran, 2015: Den begynnande romanska filologin i Sverige. I: Lindberg, Bo & Cullhed, Eric (red.), *Klassisk filologi i Sverige: reflektioner, riktningar, översättningar, öden*. Stockholm: Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien (Konferenser, 89). 117–130.

Söhrman, Ingmar, 2013: Les langues romanes à Göteborg. I: Söhrman, Ingmar & Vajta, Katharina (red.), *La langue dans la littérature, la littérature dans la langue. Textes réunis en hommage à Eva Ahlstedt*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis (Romanica Gothoburgensia, 51). 405–421.

III. Undervisning i de romanska språken vid svenska universitet. Dåtida och nutida perspektiv

11. Vad säger (inte) en kursplan? En blick på utbildningen i franska från 1960-talet till i dag

Katharina Vajta

11.1 Inledning

Kursplanen[72] anger ett visst kunskapsinnehåll och de villkor som gäller för dess förvärvande. Den blir därmed i hög grad ett aktivt, styrande dokument. Universitetskanslerämbetet (UKÄ) konstaterar att kursplaner ”hör till de främsta styrdokument som finns vid ett lärosäte” och att de utgör ”föreskrifter [och] regler som är […] bindande för såväl högskolan som studenter” (UKÄ Rapport 2014:16, s. 17). Det är det enda dokument för högre utbildning vars förekomst är reglerad i Högskoleförordningen (HF 2006:1053, §14, §15), som stipulerar vad som där ska anges, nämligen kursens nivå, antal högskolepoäng[73], mål, krav på särskild behörighet, former för bedömning och övrigt som behövs (HF 2006:1064). Vid Göteborgs universitet (GU) styrs kursplaner också av lokala regler (GU 2015) och indirekt även av den mall som kursplanedatabasen GUBAS tillhandahåller. De ska vara fastställda av den instans som anges i lärosätets arbetsordning och deras officiella och juridiska status som tvingande dokument medför att de ska diarieföras och arkiveras, vilket också möjliggör en granskning över tid. Deras särskilda ställning bland högskolans dokument borde rimligen medföra en lika stor omsorg om deras innehåll och utveckling, och förändringar över tid kan förväntas spegla förändringar inom ett ämne och en utbildning.

I det som följer kommer jag efter en kortfattad forskningsöversikt att gå igenom studie- och kursplaner i franska vid Göteborgs universitet sedan 1960-talet, och se på deras utveckling vad gäller främst innehåll, examinationsformer och lärandemål. Avslutningsvis kommer jag att summera det som kan utläsas i dokumenten. Som allmän bakgrund till detta ligger den svenska högskolans utveckling och även det enskilda lärosätets (GU), vilket

72 Tack till Mårten Ramnäs, tidigare studierektor för franska och arabiska vid institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs universitet, för kommentarer och synpunkter på denna artikel.

73 Poäng enligt det äldre systemet med 20 poäng per termin har här genomgående räknats om till högskolepoäng: 20 poäng blir alltså 30 högskolepoäng, 5 poäng blir 7,5 högskolepoäng, osv.

innebär att mångt och mycket inte är specifikt för franskan i Göteborg eller ens franskämnet över huvud taget, och att ämnets utveckling i viss mån också kan få en mer allmän bäring.

11.2 Bakgrund

11.2.1 Tidigare forskning om kursplaner

Ordet *kursplan* översätts ofta med engelskans *syllabus* (pl. *syllabi*) eller *course syllabus*, bland annat av Universitets- och högskolerådet (uhr.se), som även anger alternativet *course specification*.[74] Och det är just syllabus som varit föremål för den mesta forskningen inom området, medan forskning om svenska kursplaner på universitetsnivå förefaller närmast obefintlig. Icke desto mindre framstår mycket av den forskning som gjorts på syllabi som relevant för kursplaner, även om en syllabus inte helt kan jämföras med en kursplan eftersom den också innehåller annan information, till exempel schema och datum för examinationer. En syllabus motsvarar alltså snarare en kombination av en kursplan och vad som ibland kallas kursguide, ett dokument där lärare ger information om alltifrån själva undervisningen, kursupplägget och examinationer till praktiska tips och annat som anses relevant för kursen (Aldrin 2012: 7). En svensk kursplan omfattar ett flertal formella punkter men lämnar ändå viss frihet att formulera sig, inte minst i beskrivningen av kursens innehåll, vilket kan möjliggöra att urskilja olika stilar. Men den ger inte läsanvisningar, information om schema eller annat som hör till kursens upplägg.

Vanliga sätt att betrakta en syllabus är att se den som ett kontrakt mellan studenten och den som ger utbildningen (läraren, lärosätet), som en förteckning över innehåll, kurskrav mm, och som ett verktyg för lärande (Bowers-Campbell 2015; Parkes & Harris 2002). Fornaciari & Lund Dean (2014: 705) identifierar fyra olika infallsvinklar: ”syllabus as contract, syllabus as power instrument, syllabus as communication or signaling device, and syllabus as collaboration”. De anser att de två första ”typically builds a wall between the student and the teacher” och att kontraktsmodellen motsvarar en studentsyn där studenten blir till ett objekt att manipulera (*id.*, 2014: 718). Att en kursplan också blir ett styrande verktyg för en kurs är något

74 Även termen *curriculum* förekommer, men då ofta i en bredare betydelse än *syllabus*.

som ofta åsidosatts, utan forskningen har mest inriktat sig på vår förståelse av själva lärandeprocessen (*id.*, 2014: 702), inte på hur den bestäms genom en syllabus. En sådan bestämmer i hög utsträckning den kurs den avser: Fokus ligger främst på *vad* som ska läras, däremot sägs det sällan något om hur eller varför (*id.*, 2014: 707). En syllabus blir inte bara ett verktyg, den utgör också en egen genre bland akademiska dokument. Afros & Schryer (2009: 225) anser att det är ”one of the most recognizable instantiations of academic genres” som tillhandahåller retoriska strategier för att beskriva till exempel kurs och lärandemål, och till exempel Baecker (1998) har undersökt användningen av personliga pronomen och hur *I, we* och *you* används.

Parkes & Harris (2002: 57) konstaterar att en syllabus också kan utgöra ett relevant dokument för externa granskare av utbildningen, som då kan bilda sig en uppfattning av kursens innehåll och mål. Kursplaner ses som en indikator på kvalitet och det var för att svara mot de krav på förbättring av universitetsutbildningen som de infördes på 1940-talet och då ”reglerade undervisningen och därmed begränsade lärarnas frihet” (Andrén 2013: 74). Helt följdriktigt ingår de bland de dokument som externa bedömare ska gå igenom i samband med en kvalitetsgranskning (se GU:s Kvalitetspolicy). Vad som rekommenderas att ingå i en syllabus (Afros & Shryer 2009: 226) är också mycket av det som måste ingå i en kursplan: kursens syfte och innehåll, en beskrivning av kursens olika moment, former för examination och bedömning återfinner vi i kursplanen, om än i mer avskalad form. Den kan även vara ett sätt att socialisera och föra in studenten i den akademiska världen och ämnets egen kultur och forskningsfält, till exempel genom att använda en vetenskaplig terminologi (*id.*, 2009: 229). Och redan 1945 års universitetsberedning fastslår att forskning och undervisning hör samman, konstaterar Andrén (2013: 25). Vidare skriver Andrén:

> Principen att forskning och utbildning oskiljaktigt hör samman och inte får isoleras från varandra […] går som en röd tråd genom debatten om utbyggnaden av svenska universitet och högskolor. […] Från 1945 års universitetsberedning och fram till dagens debatt har det rått en total enighet om att denna princip ska vara vägledande. Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och sådan uppnås först genom det direkta sambandet mellan forskning och utbildning. Något annat alternativ har inte heller presenterats. Däremot finns det, som vi sett, divergerande tolkningar

> av den konkreta innebörden av principen och hur den skulle omsättas i praktiken. (Andrén 2013: 63–64)

Diskussionen om utbildningens forskningsanknytning är således inte ny och den har förmodligen blivit än mer aktuell de senaste åren, i takt med att högskolan vuxit, studenterna blivit fler och allt större delar av årskullarna gått vidare till högre studier. Vad anknytningen till forskning egentligen innebär är dock inte entydigt, utan kan bland annat tolkas som att det ska vara forskningsutbildade och disputerade lärare, att undervisningen ges av en utbildningsinstans som även bedriver forskning eller att den är grundad i aktuella forskningsresultat (se Sadurskis 2015: 6; Haikola 2015: 313–314; HSV Rapport 2006:46, s. 24–27).

11.2.2 Högskolereformer och ämnesutvärderingar

Sedan 1960-talet har flera stora reformer genomförts inom den svenska universitetsvärlden: 1977, 1993, den så kallade Bolognareformen med Högskolereformen 2007 och Autonomireformen 2011.

I och med 1977 års reform utvidgas hela högskolesektorn genom att bland annat lärar- och vårdutbildningar integreras med högskolan då ”så gott som all postgymnasial utbildning sammanfördes under det kollektiva begreppet högskolan” (HSV Rapport 2006:3, s. 11). Fakultetsnämnder ersätter fakultetssammanträden och ”fokus i reformen 1977 [kom] att till stora delar handla om att skapa förutsättningar för nationell planering genom ett fast linjesystem, ett centralt antagningssystem, gemensam poängberäkning och en utpräglad modularisering av studiegången” (Lindberg-Sand 2008: 29). Denna modularisering innebär en uppdelning av utbildningen i självständiga moduler och enheter (fristående kurser), som kan fogas samman till en utbildning. Ett hundratal olika utbildningslinjer inrättas, förutom dem på lokal nivå (HSV Rapport 2006:3, s. 9). Organisationen av utbildningen förändras alltså, men pedagogiken inom högskolan är föremål för stark kritik, inte minst från Sveriges Förenade Studentkårer. Denna kritik går bland annat ut på att många lärare saknar pedagogisk utbildning, att pedagogisk erfarenhet inte värderas i samband med tjänstetillsättningar, att examinationen inte motsvarar målen och att kursvärderingar saknas (HSV Rapport 2006:3, s. 14, 53).

Nästa reform följer 1993. Den fortsätter att decentralisera beslutsmakten och statsmaktens inflytande minskar (HSV Rapport 2006:3, s. 14–15), och innebär införandet av en examensordning, en förstärkning av systemet med fristående kurser, och att högskolans finansieringssystem ska baseras på en tilldelning per student, vilket gäller än i dag (se Haikola 2015: 45–49, 71–78.) Därmed följer att utbildningarnas kvalitet hamnar i blickfånget och att utvärderingsverksamheten blir alltmer systematisk (Schoug 2006: 64). Språken i allmänhet och då förstås även franskan utvärderas i olika omgångar, först av dåvarande Högskoleverket (HSV) i början på 2000-talet, därefter av UKÄ 2012. Efter autonomireformen 2011 får lärosätena ansvaret att själva kvalitetsgranska sina utbildningar (se UKÄ Rapport 2014:11).

Den rapport som publiceras 2005 efter utvärderingen av ämnet franska i Göteborg innebär viss kritik av utbildningen. Bedömargruppen konstaterar att det är ”svårt att se tydliga mål och visioner” och att kurserna behöver ”förnyas för att i större utsträckning […] anpassas till nyare internationella forskningsrön” (HSV 2005:3, s. 28). Kort därefter kommer så Bolognareformen, som medför en översyn av de flesta utbildningarna, och kursplanerna i franska anpassas till de nya förutsättningarna. I och med denna reform hamnar fokus på lärandemål, resultat och generiska kompetenser (Hesslefors et al. 2010: 4–9); *constructive alignment* (på svenska: konstruktiv länkning) blir ett begrepp som får stor betydelse då lärandemål, kursinnehåll, examination och undervisning ska kopplas ihop så att målen i kursplanen uppnås på bästa sätt (se Hesslefors et al. 2010: 8, Biggs & Tang 2011; Butcher 2014: 80–81; Wickström 2015: 4–5). Bolognareformen innebär alltså ett skifte från vad kursen ska ge studenten till att studentens eget lärande sätts i centrum – från vad som ska läras ut till vad studenten ska lära sig och kunna efter avslutad kurs.

Nästa kvalitetsutvärdering äger rum 2012 och det efterföljande beslutet (UKÄ reg nr 411-00298-13) innebär för franskan i Göteborg omdömet hög kvalitet. Då hade redan Autonomireformen trätt i kraft, vilket betyder att svenska lärosäten i fortsättningen får ansvaret för kvalitetsarbetet.

11.3 Kursplaner i franska vid GU: urval och genomgång

Urvalet av de kursplaner (se bilaga 1) som här undersökts är gjort utifrån de reformer som högskolan genomgått sedan 1960-talet, så att det för varje

period valts ut kursplaner för tidigare A-, B- och C-kurser och nuvarande grund-, fortsättnings- och fördjupningskurser. Här kan vi konstatera att de instanser som ska fastställa kursplaner successivt flyttats från nationell nivå (UKÄ) till fakultetsnivå och numera institutionsnivå, i takt med decentraliseringen av utbildningarna (se bilaga 2).[75] På 1970-talet var A- och B-nivån sammanfogade i en enda kursplan, som då gällde för ett års studier. Det går dock att utläsa vad som hör till första terminen, eftersom det finns en kursplan för enbart A-kursen (dock ingen för en B-kurs då studenter som bestämde sig för att läsa vidare efter en termin fick gå över till AB-kursen).

Kursplanerna har gåtts igenom med avseende på innehåll, examinationsformer och lärandemål. Inom de olika perioderna kan det ha skett vissa mindre revideringar, men allmänt kan vi konstatera att sådana inte var lika vanliga förr. Detta kan tolkas som att det i dag ses som både nödvändigt och önskvärt att uppdatera kursplaner utifrån till exempel nya forskningsrön, eller kursvärderingar och andra synpunkter, och att det också har blivit en något smidigare process då fastställandet numera sker på institutionsnivå.

11.4 Kurser

11.4.1 Period A: Före 1977

År 1967 fastställer dåvarande Universitetskanslerämbetet en studieplan för franska språket, som då ingår i filosofisk ämbetsexamen (för blivande lärare) och filosofie kandidatexamen. Datum för fastställandet är den 27 juli 1967 och ett par olika exemplar av dokumentet finns arkiverade, varav det ena har en handskriven anteckning ”Fastställd 4/9 67”, vilket förmodligen egentligen motsvarar tidpunkten för arkiveringen och snarare vittnar om hur denna sköttes. Studieplanen, som i stor utsträckning består av löpande text, stipulerar att ämnet franska ”innefattar studiet av det franska språket samt av fransk litteratur och kultur. Språkstudierna är inriktade dels på färdighet i språkets användning, dels på kunskaper om dess struktur och utveckling”. (Studieplan 1967, s. 1.)

En första allmän del anger de förkunskapskrav som ställs, vilka innebär såväl betyget Godkänd i studentexamen som ”kunskaper i ytterligare ett

75 Kursplaner i franska vid GU fastställs alltså vid Institutionen för språk och litteraturer, dit alla språk (dock ej svenska och nordiska språk) fördes 2009, i samband med en omorganisation av Humanistiska fakulteten vid GU.

modernt främmande språk på gymnasiets läroplan”. Beskrivningen av ”kunskapskontrollen” omfattar de obligatoriska prov och tentamina som ingår med vad som krävs för varje betygsenhet, det vill säga för varje termins studier. En muntlig sluttentamen avslutar varje termin. Studenten förväntas själv i samband med anmälan till denna tentamen lista ”de föreläsningar och övningar han bevistat samt den tid han vistats i fransktalande land” (s. 2) – i kursplanen blir studenten en ’han’ i utvidgad betydelse, vars utlandsvistelse tas för given, även om studenten i verkligheten förmodligen oftast var en ’hon’. Den andra delen av studieplanen beskriver studiekurser och kursfordringar, och även den mängd litteratur som ska läsas: För en betygsenhet ingår ”c. 3.000 sidor verk av representativa franska författare från 1800- och 1900-talen och c. 1.000 sidor sak- och facklitteratur”. Texterna ska studeras ”dels extensivt, dels intensivt, med den ungefärliga proportionen 3:1”. Dessutom ingår bland annat översättning, fonetik, grammatik och ordkunskap.

Den tredje och sista delen ger ”Anvisningar och råd” som kan anses riktade till såväl studenter som lärosäte och lärare. Klart och tydligt meddelas här att ”undervisningen täcker endast en del av kunskapsfordringarna i ämnet”; övrigt förväntas studenten uppnå genom egna studier och vistelse i landet. Och det fanns stor frihet för institution och lärare att utforma själva utbildningen: Andrén (2013: 74) noterar att det råder ”närmast total frihet på verksamhetsnivå”.

Efter PUKAS-reformen 1968 finner vi studieplaner där antalet poäng för varje moment står angivet. De kurser i franska som institutionen för romanska språk vid GU erbjuder 1975 innebär grundkurs AB1 och påbyggnadskurs C1, som var allmänna studiekurser och hade var sin ekonomisk-samhällsvetenskapliga variant (AB2 och C2). Båda varianter leder till examen. Dessutom finns en grundkurs A1 efter vilken man kan välja att övergå till AB1. Valet mellan att specialisera sig inom litteratur eller språkvetenskap görs först på den fjärde terminen, med påbyggnadskursen D1 (litterär inriktning) och D2 (språkvetenskaplig inriktning). Till skillnad från tidigare läser studenterna inte längre ett betyg per termin utan poängsystemet med 20 poäng (numera 30 högskolepoäng) per termin har införts, och det finns nu angivet antal poäng för varje delkurs (se HSV Rapport 2006: 3, s. 10).

11.4.2 Period B: 1977–1993

Reformen 1977 syftade bland annat till att ”öka utbildningens tillgänglighet, särskilt för andra studerandegrupper än de traditionella, och därmed främja den sociala utjämningen”, att ”bredda och differentiera det samlade utbildningsutbudet” och att ”demokratisera utbildningens organisation och anpassa dess verksamhetsformer till en mer allsidig rekrytering av studerande” (HSV Rapport 2006:3, s. 11; se även Haikola 2015: 40–43.) Men kursplanerna[76] motsvarar i stort sett de kurser som gavs före reformen. Dock har rubrikerna kompletterats, bland annat med utbildningens syfte. Där anges för kursen AB1 att den ska ”ge allsidig färdighet i användningen av franska språket i tal och skrift samt grundläggande kunskaper om franska språket, Frankrikes litteratur, kultur och samhällsförhållanden.” Kursplanen anger inte längre något förkunskapskrav på annat modernt språk från gymnasieskolan, och någon utlandsvistelse i fransktalande land behöver inte längre redovisas.

Mängden kurslitteratur under första terminen har minskat till knappt 3000 sidor, bedömningsformerna anger ”skriftliga och/eller muntliga prov” och det finns inte längre någon muntlig sluttentamen. Ungefär en tredjedel av kurslitteraturen förutsätts läsas intensivt, och två tredjedelar extensivt. Värt att notera är att under denna period, närmare bestämt 1987, ges för första gången grundkursen i Lyon genom ett samarbete med Université Lumière Lyon II, då utifrån samma kursplan som grundkursen i Göteborg.[77]

Fortsättningskursens (B-kursens) moment fördelar sig mellan i huvudsak muntlig och skriftlig språkfärdighet (med grammatik och tema), samt litteratur med litteraturhistoria och sakprosa. Dessutom ingår en delkurs i språkhistoria och vad som då benämns realia, vardera motsvarande 3 högskolepoäng. Tredje terminens C-kurs innebär obligatoriska momenten grammatik, stilistik och vokabulär, översättning till franska (tema) och litteratur med litteraturhistoria, då främst 1600-, 1700- och 1800-tal, men även ca 15 sidor äldre text ingår. Dessutom finns vissa valbara delkurser, som läses på egen hand. Den uppsats som motsvarar dagens kandidatarbete ger 7,5 högskolepoäng och representerar alltså en fjärdedel av kursen.

76 Under denna period heter det fortfarande studieplan, men för enkelhetens skull används här genomgående termen kursplan.

77 Samarbetet med Lyon fortsätter än i dag och har också utökats.

11.4.3 Period C: 1994–2006

Grundkursens angivna mål är att ”ge de studerande så god praktisk språkfärdighet att de kan läsa och förstå moderna franska texter och uttrycka sig väl i tal och skrift. Kursen ska dessutom ge teoretiska insikter om franska språket samt kunskap om Frankrikes kulturella, politiska och sociala förhållanden.”

Det muntliga börjar få mer plats inom utbildningen vilket märks på att texterna som studeras nu ska diskuteras och redovisas muntligt i samband med lektionerna. Talfärdighetsmomenten förstärks och kommer in i litteraturstudiet genom diskussion av de lästa romanerna. Antalet textsidor som ska studeras står angivet i kursplanen, och vi kan notera att det krympt ytterligare till att nu bestå av ”ungefär 750 sidor representativ skönlitterär text från 1900-talet och 250 sidor sakprosa”. Till detta kommer dock ”franska texter av realiakaraktär och aktuella tidningsartiklar, totalt ca 350 sidor” i samband med delkursen i realia. Tema (dvs. översättning till franska) är en del av grammatikmomentet. Det anges inte längre hur stor del av texterna som ska läsas intensivt eller extensivt.

På fortsättningskursen upptar översättning till svenska (version) och till franska (tema) sammanlagt 9 högskolepoäng (4,5 vardera), däremot är realiamomentet borttaget. Språkhistoria har en egen delkurs på 3 högskolepoäng. Litteraturdelen omfattar 12 högskolepoäng varav 9 för text från 1800- och 1900-tal, och 3 för litteraturhistoria. Terminen därefter, på fördjupningskursen, fortsätter litteraturstudiet med 1600- och 1700-talet (7,5 högskolepoäng), och språkfärdigheten övas med bland annat grammatik, vokabulär, stilistik och tema (7,5 högskolepoäng). Till detta kommer uppsatsen, som nu omfattar motsvarande 15 högskolepoäng, det vill säga dubbelt så många poäng som tidigare.

En ny rubrik i kursplanen är den om utvärdering. Högskoleförordningen har nämligen år 2000 fått en ny paragraf, som stipulerar att studenterna ska ges möjlighet att framföra sina synpunkter på kursen och från och med nu står det i kursplanerna att varje kurs ska utvärderas ”systematiskt och regelbundet” (se HSV Rapport 2004:23).

11.4.4 Period D: 2007–2011

Kursutbudet är i stort sett det samma som tidigare, och förkunskapskravet till det som då hette Grundkurs II[78] har höjts till gymnasieskolans franska steg 4. Det som ofta kallas Bolognareformen medför bland annat införandet av ett nytt poängssystem där en termins studier motsvarar 30 högskolepoäng och att kursplanerna ska specificera kursens lärandemål. Men utöver anpassningen till detta innebär inte grundkursen någon större innehållsmässig förändring: Tidigare moment disponeras om något, någon högskolepoäng skiljer i fördelningen mellan delkurserna. På papperet har litteraturen fått en mindre del, med 5 högskolepoäng i stället för tidigare dryga 10, men vissa moment inom skriftlig språkfärdighet hänförs till textstudierna och den angivna mängden litteratur har inte minskats – studenten får läsa lika mycket litteratur för motsvarande färre poäng.

Inom fortsättningskursen är förändringen desto mer märkbar. Delkursen i språkhistoria försvinner helt. Obligatoriska är en delkurs i grammatik och skriftlig språkfärdighet om 10 högskolepoäng och en delkurs i muntlig språkfärdighet om 5 högskolepoäng. Utöver detta väljer studenten mellan olika alternativ, närmare bestämt en delkurs om 10 högskolepoäng med kursmoduler omfattande 1800- och 1900-tals litteratur med litteraturhistoria, eller en delkurs benämnd Facktext. För resterande 5 högskolepoäng väljer studenten mellan olika moduler: Kultur och samhälle, Språklig variation i franskan eller Språkvetenskap I (med inriktning mot syntax).

Fördjupningskursen har nu en variant som innebär att studenten i stället för en kandidatuppsats skriver ett kortare specialarbete och den tidigare fackspråkliga varianten har ersatts av denna. På fördjupningskursen med självständigt arbete är endast en delkurs på 5 högskolepoäng i muntlig och skriftlig språkfärdighet obligatorisk. Därutöver skriver studenten ett självständigt arbete (en uppsats à 15 högskolepoäng) och väljer två valbara moduler à 5 högskolepoäng vardera. Förutom de som redan nämnts finns fler valbara moduler med Facktext, Språkvetenskap II (med inriktning mot semantik, pragmatik och översättningsvetenskap), 1600- och 1700-talslitteratur med litteraturhistoria, och Litteraturvetenskaplig teori. Detta

78 Grundkursen hette alltså under vissa år under period C, D och E Grundkurs II, för att särskilja den från Grundkurs I som i sin tur motsvarade tidigare Baskurs. Såväl Grundkurs I som Baskurs är nu borta, och Grundkurs II heter Grundkurs igen.

innebär att en stor del av delkurserna är riktade mot litteratur i någon form och att det blir fullt möjligt att få en kandidatexamen i franska utan att ha läst någon språkvetenskap, om man bortser från den grammatik som ingår i språkfärdigheten. Omvänt går det att välja bort litteratur och rikta fortsättnings- och fördjupningskursen mot främst facktext; språkvetenskap kan då utgöra en mindre del.

11.4.5 Period E: 2012–2016

Bortsett från mindre revideringar (till exempel har delkursen i realia bytt namn till Kultur och samhälle) är grundkursen densamma som tidigare, vilket i praktiken innebär att inga genomgripande förändringar gjorts i den sedan åtminstone period C. Förkunskapskravet till grundkursen sänks till franska steg 3 i syfte att utöka den potentiella rekryteringsbasen. På fortsättnings- och fördjupningsnivå är upplägget detsamma som under period D. Dessutom utvecklas nätundervisning på såväl grundkurs som fortsättnings- och fördjupningskurs, och det utifrån samma kursplaner som för campusundervisning.

11.4.6 Period F: 2017

Grundkursen från år 2017 utgår från en helt omarbetad kursplan, där man lyft fram de vetenskapliga aspekterna i utbildningen och aktualiserat innehållet, till exempel med nutida författare inom litteraturdelkursen. Den har delats upp i fyra olika delkurser à 7,5 högskolepoäng vardera: Grammatik och skriftlig språkfärdighet, Fransk litteratur: text och andra medier, Kultur och samhälle och Muntlig franska. Innehållet har uppdaterats till att omfatta litteratur från 2000-talet, andra medier än traditionella romaner (film, tecknade serier och grafiska romaner) och det är inte längre bara Frankrike som står i centrum utan kursen introducerar även ”fransktalande världen”. Lärandemålen har omarbetats och innebär också metareflektion kring språk och kultur vilket kan förväntas bidra till effektivare inlärning (Kelly 2014). De tidigare många passiva verben (såsom ges, uppmärksammas, beaktas, beröres, eftersträvas, behandlas) har i stort sett försvunnit. Tilltalet är nu mer personligt och studenten adresseras direkt: ”I den här kursen utvecklar du …”, ”du får teoretiska verktyg”. För första gången görs också forskningsanknytningen explicit: ”Samtliga delkursers innehåll belyses med aktuell forskning.”

På fortsättningskursen är de valbara modulerna borta, vilket inte bara medför tydligare progression till fördjupningskursen utan även innebär att studenterna samlas ihop i stället för att spridas på olika moduler och att lärartiden därmed effektiviseras. Kursen består nu av fyra delkurser à 7,5 högskolepoäng vardera: Grammatik, vokabulär och översättning, 1800- och 1900-talslitteratur med litterär analys, Språkvetenskap och Akademisk framställning, en tydligt förberedande delkurs inför det självständiga arbetet på fördjupningskursen, som även den är omarbetad. Förutom själva uppsatsen omfattar den Äldre fransk litteratur (5 högskolepoäng), Översättning och kontrastiv analys (2 högskolepoäng), Språkvetenskaplig metod och tillämpning (4 högskolepoäng) och Litteraturvetenskaplig teori och metod (4 högskolepoäng). Till skillnad från tidigare måste studenterna här läsa både språkvetenskaplig och litteraturvetenskap teori. Den äldre litteraturen är återigen obligatorisk såsom den var under period C.

11.5 Lärandemål

Som nämnts ovan infördes rubriken Lärandemål i kursplanerna i samband med Bolognareformen, vilket innebär att sådana finns med under perioderna D, E och F. Detta betyder inte att något som kan liknas vid lärandemål inte fanns tidigare, men det är nu explicit och systematiserat under egen rubrik, som först var Mål under period D för att från och med period E heta Lärandemål. Från att kursen eller utbildningen under perioderna A till C ska ge studenten en färdighet eller kunskap, är det från och med period D studenten som står i centrum och som efter avslutad kurs ska kunna förstå, skriva, tillämpa, översätta, uttala, redogöra – aktiva verb ska användas i lärandemålen.

Fram till 2006 står främst språkfärdighet i centrum för utbildningens mål, kopplat till kunskap om Frankrikes litteratur, kultur och samhällsförhållanden. Trots Bolognareformen ser vi därefter till en början att de förväntade studieresultateten lever vidare nästan ordagrant i de meningar som inleder målen, där även förmågan att översätta mellan språken och att analysera skönlitterära texter betonas. Den kommunikativa språkfärdigheten bedöms i förhållande till den Gemensamma europeiska referensramen för språk, och förväntas att efter grundkursen ligga på nivå B2 under period D, en nivå som dock sänks till B1-B2 under period E. Nivå B2-C1 förväntas

studenten sedan uppnå genom fortsättningskursen under period D och E för att i dag (period F) uppnå nivå B2, och efter fördjupningskursen C1.

Från och med period E står målen under rubriken Lärandemål, vilka delas in i tre olika underrubriker: Kunskap och förståelse, Färdighet och förmåga, och Värderingsförmåga och förhållningssätt. I kursplanen för grundkursen finns under den sista rubriken ett enda lärandemål, vilket för en universitetskurs skulle kunna anses lite magert, i synnerhet då det inte är självklart enkelt att observera och därmed examinera: Studenten förväntas nämligen kunna ”resonera kritiskt och självständigt om vilken betydelse kunskaper inom ämnesområdet har i samhället och om människans ansvar för hur de används”. I dag är detta mål ersatt med tre andra, som innebär att kunna reflektera kring språk, kultur och litteratur, kring studiet av språk och kulturer i allmänhet och även kring det egna lärandet. Såsom tidigare betonas förmågan att översätta, och vad gäller litteratur ska studenten nu kunna använda ”adekvat terminologi” för att göra analyser, och då inte bara av litterär prosa utan även av tecknade serier, grafiska romaner och film.

Under period D och E kännetecknas fortsättnings- och fördjupningskursen av ett antal valbara moduler, vilket innebär att det blir problematiskt att ange gemensamma kunskapsmål för hela kursen, då studenterna kan välja att fördjupa sig inom helt olika fält. Denna valmöjlighet finns inte längre i dag, vilket möjliggör att ha samma lärandemål på dessa kurser. På så vis har även progressionen i ämnet blivit tydligare. I lärandemålen förekommer nu termer som ”adekvata metoder”, ”centrala begrepp”, ”språkvetenskapliga områden”, ”litteraturvetenskapliga skolbildningar” m.m., vilket tyder på en mer akademiskt förankrad och mindre språkfärdighetsbetonad utbildning. Detta är dock svårt att avgöra enbart på grundval av kursplanerna: Tidigare togs sannolikt bådadera för givet, medan språken allmänt i dag ofta verkar vilja tydligare situera sig som vetenskapliga ämnen genom att lyfta fram det akademiska innehållet (Kelly 2014).

11.6 Examinationsformer

Den muntliga sluttentamen som endast fick göras om samtliga övriga prov var avklarade togs bort efter 1977. I stället ska kunskaperna redovisas ”inom varje delkurs i skriftliga och/eller muntliga prov”. Under period C anges över huvud taget inte några examinationsformer under rubriken ”Former

för bedömning”, där endast betygsskalan står angiven. Detta förefaller inte vara följden av någon glömska, eftersom det visade sig vara fallet för flera olika årgångar av kursplaner under perioden. I stället håller vi för sannolikt att det inte ansågs viktigt att precisera hur ett moment skulle examineras, i synnerhet då det under följande period D fortfarande inte står mer än att ”delkursernas olika moment examineras antingen muntligt eller skriftligt”. I praktiken är formerna för bedömning varierade, med salstentamina, skriftliga inlämningar och muntliga redovisningar. Utvecklingen går dock mot allt större precision i kursplanerna, och drivs inte minst av studentorganisationerna, som efterfrågar tydlighet och precision och är kritiska mot otydliga examinationsformer (GUS 2011). I dagens kursplaner är det klart angivet för varje delkurs och moment hur de examineras och formuleringen ”och/eller” är borttagen.[79]

11.7 Avslutande reflexioner

Från 1960-talets gemensamma utgångspunkt i form av en enda studieplan för akademiska studier i franska språket, finns det en möjlighet att utbildningarna i franska i dag utvecklats helt olika vid olika lärosäten. Men självklart behöver alla studenter, oavsett vilket lärosäte de studerar vid, ägna sig till stor del åt samma sak: fransk grammatik och litteratur, utvidga sitt ordförråd, få kunskap om de länder där franska talas, osv.

Det har i Göteborg genom åren varit stark fokus på språkfärdighet, förvärvad utifrån studium av framför allt grammatik och översättning till franska, men även text, som enligt de tidigare kursplanerna (period A och B) skulle läsas såväl extensivt som intensivt. Text har tidigare bestått av både skönlitteratur och sakprosa (tre fjärdedelar av sidoantalet respektive en fjärdedel), men studiet av sakprosa (och därmed förvärvandet av den typen av vokabulär) verkar dock ha gått förlorat, såvida det inte ingår i andra moment som till exempel Kultur och samhälle. Detta framgår dock inte av kursplanerna.

79 Formerna för bedömning saknas visserligen i kursplanen för den grundkurs under period E som tagits med här, men detta måste förmodas bero på en teknisk miss: De står med i både den tidigare och den senare versionen och har förmodligen fallit bort i samband med den systemuppgradering av kursplanedatabasen GUBAS som gjordes vid den tidpunkten och som bl.a. innebar just den typen av tekniska problem.

Dagens kursplaner (period F) visar på en tydlig koppling till forskning, såväl genom beskrivningen av kursinnehållet som i lärandemålen, vilket kan ge anledning att undra om detta förr var så självklart att det inte behövde anges explicit. Balansen mellan litteratur- och språkvetenskap är jämn och alla studenter kommer nu i kontakt med båda, vilket inte alltid var fallet under period D och E. I lärandemålen separeras i dag den kommunikativa språkfärdigheten, som anges enligt den europeiska referensramen för språk, från generiska kunskaper och det mer akademiska, som då handlar om att redogöra för ett innehåll på franska, om att tillämpa kunskaper i grammatik och att översätta, om att analysera och reflektera, om att använda adekvata begrepp och metoder. Över tid har formerna för bedömning ändrats från stora tentamina och slutprov till allt fler skriftliga inlämningar, muntliga redovisningar och mindre salstentamina, från prov och ”kunskapskontroll” till bedömning i varierade former, för att svara mot olika studenters lärandestilar. Dessutom har språket förändrats från att vara formellt och opersonligt till att studenten tilltalas direkt med ”du”.

Decentraliseringen av utbildningen från nationell nivå till lärosäte och institution innebär att ramarna för kursplaner har förtydligats och att de i dag i större utsträckning är föremål för anvisningar vad gäller struktur och form. Aldrin (2012: 20) konstaterar att sådan styrning ”ökar kvaliteten i kursplanerna vad gäller de generella aspekterna och även transparensen kring mål och innehåll, men [att kursplanerna] distanseras också från själva undervisningen” – hur verkligheten ser ut (och har sett ut) vet egentligen bara berörda lärare och studenter. Kursplanerna har dock blivit alltmer precisa genom åren, inte minst vad gäller innehåll, lärandemål och examinationsformer. När de nu ingår som underlag i kvalitetsgranskningar blir det därför än viktigare att de kompletteras med dokument som anger schema, kursguider, lärarkompetens, allmän studieinformation, läsanvisningar med mera. Kursplaner säger nämligen inte något om till exempel pedagogiska val, hur mycket undervisning som ges eller om progressionen inom en kurs.

Bibliografi

Afros, Elena & Catherine F. Schryer, 2009: The genre of syllabus in higher education. *Journal of English for Academic Purposes* 8. 224–233.

Aldrin, Viktor, 2012: *Kursguiden som instruktion och styrdokument. Konstruktioner och bruk av kursguider vid Göteborgs universitet*. PIL-rapport 2012:04. http://pil.gu.se/digitalAssets/1374/1374530_pil_rapport_2012_04_2012-06-19.pdf [2017-09-22]

Andrén, Carl-Gustaf, 2013: *Visioner, vägval och verklighet. Svenska universitetens utveckling efter 1940*. Lund: Nordic Academic Press.

Baecker, Diann L., 1998: Uncovering the Rethoric of the Syllabus: The Case of the Missing I. *College Teaching* 46:2. 58–62.

Biggs, John & Tang, Catherine, 2011: *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Fourth Edition. Glasgow: Society into Research in Higher Education.

Bowers-Campbell, Joy, 2015: Investigating the Syllabus as a Defining Document. *Journal of College Reading and Learning* 45:2. 106–122.

Butcher, Chris, 2014: Describing what students should learn. I: Heather Fry, Steve Ketterige & Marshall, Stephanie, *A Handbook for teaching and learning in higher education*. New York: Routledge. 80–93.

Fornaciari, Charles F. & Lund Dean, Kathy, 2014: The 21st-Century Syllabus: From Pedagogy to Andragoy. *Journal of Management Education* 38(5). 701–723.

GU 2015, dnr V 2015/1007. Regler för kursplan på grund- och avancerad nivå, rektorsbeslut 2015-12-07. http://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1555/1555943_v2015-1007- regler-f--r-kursplan-p---grund--och-avancerad-niv-----beslutad.pdf [2017-09-22]

GUS 2011. Lärandemål och examinationsform – en granskning av kursplaner på utbildningsprogrammen vid Göteborgs universitet. Göteborgs universitets studentkårer. http://gus.gu.se/digitalAssets/1319/1319542_l--randem--l-och-examinationsform.pdf [2017-09-22]

Haikola, Lars, 2015: *Högre utbildning under tjugo år*. Statens offentliga utredningar SOU 2015:70. http://www.regeringen.se/contentassets/18f07e4081134302a3c546341337cdff/hogre-utbildning-under-tjugo-ar-sou_2015_70.pdf [2017-09-22]

Hesslefors, Elisabeth, Carle, Jan & Engberg, Heléne, 2010: Bolognaperspektiv. Om progressionslinjer inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Dnr G 219 2781/10. http://www.goteborgsuniversitet.se/digitalAssets/1315/1315536_pm_progressionslinjer_100616_-slutversion.pdf [2017-09-22]

HSV Rapport 2004:23: Högskoleverket 2004. Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten. http://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e297d/1487841893141/0423R.pdf [2017-09-22]

HSV Rapport 2005:3: Utvärdering av grund- och forskarutbildning i romanska språk vid svenska universitet och högskolor. Del III: franska. http://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2ae8/1487841914557/0503R-3.pdf [2017-09-22]

HSV Rapport 2006:3: Högre utbildning och forskning 1945–2005. http://uka.se/download/18.12f25798156a345894e28c0/1487841897908/0603R.pdf [2017-09-22]

HSV Rapport 2006:46: Utbildning på vetenskaplig grund. Röster från fältet. http://uka.se/download/18.12f25798156a345894e28b9/1487841897175/0646R.pdf [2017-09-22]

Högskoleförordningen (HF): http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100 [2017-09-22]

Kelly, Michael, 2014: Modern languages. I: Fry, Heather, Ketterige, Steve & Marshall, Stephanie, *A Handbook for teaching and learning in higher education*. New York: Routledge. 293–310.

GU:s kvalitetspolicy: http://medarbetarportalen.gu.se/kvalitetsarbete/kvalitetspolicy/;jsessionid=w4g0wdt88xhj12pkmkld89aaw?skipSSOCheck=true [2017-09-22]

Lindberg-Sand, Åsa, 2008: *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner*. Lund, Centre for Educational Development (CED).

Parkes, Jay & Harris, Mary B., 2002: The Purposes of a Syllabus. *College Teaching* 50:2. 55–61.

Sadurskis, Aija. 2015: *Högre utbildning och forskningsanknytning*. Universitetskanslerämbetet. (www.uka.se)

Schoug, Fredrik, 2006: Den kvalitetsmärkta högskolan. *Utbildning & Demokrati* 15:2. 63–80.

UKÄ beslut reg nr 411-00298-13. http://www2.uk-ambetet.se/download/kvalitet/romanska-sprak-2012.pdf [2017-09-22]

UKÄ Rapport 2014:11: Att utvärdera resultat i högre utbildning. Reflektioner kring det svenska utvärderingssystemet. http://www.uka.se/download/18.7391c377159bc0155b848/1487841865460/rapport-2014-10-03-att-utvardera-resultat-i-hogre-utbildning.pdf [2017-10-03]

UKÄ Rapport 2014:16: Högkolans regler i praktiken – erfarenheter från Högskoleverkets tillsynsbesök 1998–2012. http://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e4cba/1487841873862/rapport-2015-01-19-hogskolans-regler-i-praktiken.pdf [2017-03-05]

Wickström, Johan, 2015: Dekonstruerad länkning. En kritisk läsning av Constructive Alignment inom svensk högskolepedagogik och pedagogisk utveckling. *Utbildning & Demokrati* 24:3. 1–23.

Bilagor

Bilaga 1: Urval studerade kursplaner

Kursen ges under följande perioder:		Grundkurs	Fortsättningskurs	Fördjupningskurs
A	Före 1977	Studieplan för examensämnet franska språket i filosofisk ämbetsexamen och filosofie kandidatexamen vid universitetet i Göteborg; fastställd av universitetskanslerämbetet, såvitt avser filosofisk ämbetsexamen gemensamt med skolöverstyrelsen, den 27 juli 1967.		
		Studieplan för examensämnet franska språket, normalstudieplanen fastställd 18.4.1969. Gäller vid universiteten i Uppsala, Lund, Göteborg, Stockholm och Umeå, samt vid dåvarande universitetsfilialerna i Linköping, Örebro, Karlstad och Växjö.		
		Studieplan Grundkurs A1 i franska, 20 poäng, fastställd 1975-12-05	Studieplan Grundkurs AB1 i franska, 40 poäng inkl. grundkurs A1, fastställd 1975-12-05	Studieplan Påbyggnadskurs C1 i franska, 20 poäng, fastställd 1975-12-05
B	1977–1993	FR1AO, franska, allmän inriktning, fastställd 1979-07-01	FR7BO, franska, litterär-språkvetenskaplig inriktning. Omfattar 40 poäng, inkl. det som motsvarar FR1AO. Fastställd 1978-07-01	FRG77, franska fördjupningskurs, fastställd 1991-00-00 (sic!)
C	1994–2006	FR0200 Grundkurs, allmän inriktning, 20 poäng, fastställd 2002-01-21	FR3300 Fortsättningskurs, allmän inriktning, 20 poäng, fastställd 2002-01-21	FR4200 Fördjupningskurs 1, allmän inriktning, 20 poäng, fastställd 2000-12-18
D	2007–2011	FR1101, Grundkurs II, 30 högskolepoäng, fastställd 2006-11-20 att gälla fr.o.m. ht 2007.	FR1200, Fortsättningskurs, 30 högskolepoäng, fastställd 2006-11-20 att gälla fr.o.m. ht 2007.	FR1300, Fördjupningskurs, 30 högskolepoäng, fastställd 2006-11-20 att gälla fr.o.m. ht 2007.

Kursen ges under följande perioder:		Grundkurs	Fortsättningskurs	Fördjupningskurs
E	2012–2016	FR1101, Grundkurs II, 30 högskolepoäng, fastställd 2010-12-21, reviderad 2012-12-18 att gälla fr.o.m. 2013-01-18.	FR1200, Fortsättningskurs, 30 högskolepoäng, fastställd 2006-11-20 reviderad 2013-03-06 att gälla fr.o.m. 2013-03-06.	FR1300, Fördjupningskurs, 30 högskolepoäng, fastställd 2011-04-06 reviderad 2013-10-17 att gälla fr.o.m. 2013-10-17.
F	2017	FR1111, Grundkurs, 30 högskolepoäng, att gälla fr.o.m. ht 2016	FR1200, Fortsättningskurs, 30 högskolepoäng, fastställd 2011-04-06 reviderad 2016-11-22 att gälla fr.o.m. 2017-01-16.	FR1303, Fördjupningskurs del I, 15 högskolepoäng, fastställd 2011-05-03 reviderad 2016-06-21 att gälla fr.o.m. 2016-08-29.

Bilaga 2: Fastställande instans för kursplanerna från de olika perioderna

		Fastställande instans
A	Före 1977	Normalstudieplan fastställd Universitetskanslerämbetet i Stockholm (i samråd med Skolöverstyrelsen).
B	1977–1993	Göteborgs universitet (linjenämnd)
C	1994–2006	Humanistiska fakulteten
D	2007–2011	Humanistiska fakulteten
E	2012–2016	Institutionen för språk och litteraturer
F	2017	Institutionen för språk och litteraturer

12. Tradition, förnyelse och franska som nybörjarspråk

Gunilla Ransbo

12.1 Bakgrund och uppläggning

Vårterminen 2001 fastställde språkvetenskapliga fakultetsnämnden vid Uppsala universitet kursplaner för två introduktionskurser i franska, en grundläggande och en påbyggnadskurs. De benämndes A11 resp. A12 och omfattade vardera 10 högskolepoäng. Införandet av nybörjarkurser innebar en viktig förnyelse av kursutbudet.[80] Dittills hade alla våra studenter redan läst franska på gymnasieskolan. I slutet av 1990-talet minskade emellertid antagningstalen och tanken att etablera nybörjarkurser i det gamla skolspråket uppstod, i hopp om att denna ingång skulle öka intresset för kursutbudet i stort. Sett till antalet studenter har introduktionskurserna ända sedan de infördes utgjort en betydande andel av institutionens[81] verksamhet. Rekryteringen till de högre nivåerna har dock inte påverkats i nämnvärd omfattning, vilket kan förklaras av att studenterna ofta kommer från professionsinriktade utbildningar utanför den språkvetenskapliga fakulteten och kompletterar sina ordinarie studier med ett språk.

Det övergripande kursmålet är detsamma som gymnasieskolans, dvs. att uppnå steg 3 som är den nivå som krävs för tillträde till Franska A. Kurslitteraturen har därför ända sedan den första kursstarten utgjorts av ett nybörjarläromedel för gymnasie- och vuxenundervisningen. Sedan höstterminen 2015 används *Génial 1–3* (Natur & Kultur 2011–2012). Studietempot är högt och undervisningen, som är frivillig, ges på kvällstid en gång i veckan. Studieframgången bygger på stora individuella arbetsinsatser. Kurslitteraturen spelar därför huvudrollen för de flesta, medan undervisningen fungerar som ett stöd.

Moderna läromedel i språk sätter den praktiska språkfärdigheten främst. Vokabulär, grammatik och uttal bäddas in i texter. Systematiska presentationer och övningar förekommer nästan inte alls. Ett viktigt mål är ändå

80 Vi bortser från den undervisning som förmedlades i de moderna språken, bl.a. franska, av universitetens språkmästare under åren 1637–1846 (Taube 1963: 23–36).

81 Först Romanska institutionen, sedan Institutionen för moderna språk.

att förbereda för akademiska studier med krav på bredd och djup. Dock har franskan inte bara som skolspråk utan också som akademisk disciplin underkastats de förändringar i synen på språklärande och språkundervisning som avlöst varandra.

Olika metoder och läromedel har varit mer eller mindre typiska exponenter för olika ideal. För att belysa några historiska skillnader kommer jag här att beskriva steg för steg hur ny grammatik presenteras för eleverna i *Génial*, närmare bestämt franskans partitiva artikel, samt de båda artighetsuttrycken 'bonjour' (goddag, hej) och 's'il vous plaît' (varsågod, tack). Jag kommer att jämföra *Génial* med *Franska direkt* (Heurlin 1963, 1964, 1965, 1968), ett betydligt äldre nybörjarläromedel, för att undersöka hur de skiljer sig åt med avseende på de olika metoder som de representerar och vari skillnaderna består. Jämförelsen kommer att göras utifrån texter, övningar och grammatiska kommentarer. Kan man också se om det finns gemensamma drag – traditioner – i språkundervisningen som förs vidare oavsett metod?[82]

12.2 Två sätt att se på språklärande

12.2.1 Génial

Läromedlet *Génial* av Marie-Louise Sanner och Lena Wennberg, utgivet på Natur & Kultur 2011–2012, är avsett för steg 1–3 på gymnasieskolan och vuxenutbildningen. De är s.k. alltiettböcker, dvs. texter, övningar, grammatikkommentarer och ordlistor ingår i en och samma volym. Del 1–3 omfattar totalt 814 sidor. Jag har främst utgått från del 1 och lärarhandledningen till denna. Dessutom finns övningsblad och självdiagnostiska tester för kopiering, tre CD till varje del samt övningar på Natur & Kulturs webb.

Génial är anpassat efter kursplanen i moderna språk i 2011 års läroplan för gymnasieskolan (Lgy 2011). Under rubriken "Centralt innehåll" som gäller kursen Moderna språk 1, 100 poäng, finns underrubriken Reception som följs av sju punkter, varav den näst sista lyder:

> Språkliga företeelser, till exempel uttal, intonation och stavning, i det språk eleverna möter.

82 Detta är några preliminära iakttagelser från ett projekt om olika metoder i språkundervisningen som jag inledde inom ramen för en kurs i språkdidaktik för Språkvetenskapliga fakultetens lärare vid Uppsala universitet höstterminen 2016.

För steg 2 tillkommer ”grammatiska strukturer” och ”interpunktion samt fasta språkliga uttryck”. Om huvudsyftet med undervisningen sägs att eleverna ”ska ges möjlighet att, genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utveckla en allsidig kommunikativ förmåga” och ”även ges möjlighet att utveckla språklig säkerhet samt förmåga att uttrycka sig med variation och komplexitet.” Det är alltså den kommunikativa kompetensen som ska utvecklas på grundval av ett relevant innehåll. Nyckelbegrepp i inlärningen är reception (att lyssna och läsa) samt produktion och interaktion (att tala, skriva och samtala). Grammatiska strukturer har inte någon framträdande roll här.

Synen på språkundervisningen har påverkats av det sena 1900-talets diskussion av språkets funktioner i vilken talaktsteorin har spelat en viktig roll (Tornberg 2015: 51–56). Språket har visserligen en grammatik som man kan studera och lära in, men den ska framför allt användas i interaktion med andra. Språkets grammatik är viktig, men som en del av en process (Batstone 1994: 5).

12.2.2 Franska direkt

Franska direkt av Kaj Heurlin utgavs på Gleerups förlag 1963–1968 och var avsett för grundskolans årskurser 7–9 (högstadiets s.k. större kurs). Jag har här främst använt första årets böcker: läro- och övningsboken, läseboken och arbetsboken *Allons-y !* (*Sätt igång!*, totalt 727 sidor) samt två lärarhandledningar. Det finns enligt baksidestexterna också bildkort, ljudband och klassrumsplanscher som jag dock inte har haft tillgång till.

Franska direkt är anpassat till 1962 års läroplan för grundskolan. Det var detta år som grundskolan infördes i Sverige. I läroplanen stadgas om ramarna för tillvalsämnena till vilka franskan hörde. Huvudmomenten är läsning av texter, uttals-, hör-, tal-, skriv- och grammatikövningar samt realia om fransktalande länder (SFS 1962: 1335). Synen på särskilt grammatikundervisningen avspeglar de reformidéer som låg i tiden:

> Grammatiken skall endast vara ett medel att förstå och använda språket, icke ett mål. Grammatikstudiet sker med utgångspunkt i texten och talet, och de grammatiska kunskaperna bibringas eleverna inte genom en onödig analys och regelgivning utan genom systematiska övningar av olika slag,

> inte minst i samtalsform, varvid samtidigt ord och fraser aktiveras. (Lgr 1962: 197)

Införandet av grundskolan innebar sålunda en brytning inte bara med de dittillsvarande skolformerna utan också, för språkundervisningens del, med grammatik- och översättningsmetoden[83] till förmån för direktmetoden (se Tornberg 2015: 34–50 för en utförlig beskrivning av de olika metodernas bakgrund och utveckling). Detta innebar att undervisningen skulle bedrivas på målspråket redan från nybörjarstadiet och att det talade språket togs till utgångspunkt. Denna s.k. direktmetod utvecklades på strukturalistisk grund till den audiolingvala metoden, och övningarna gick ut på att upprepa och nöta in enkla och systematiskt uppställda strukturer:

> En av den audiolingvala metodens tekniker är just att språket övas via sina strukturer med hjälp av så kallade strukturdrillövningar där ord eller satsdelar kan bytas ut ganska godtyckligt så länge de behåller sin plats i strukturen. Strukturerna har således ingen kommunikativ funktion i den audiolingvala metodiken. De är språkligt innehållslösa. Det är inte av betydelse vad eleven säger. Det viktiga är att hen säger något och att hen säger det korrekt. (Tornberg 2015: 45)

Språket i sin helhet betraktas som en statisk struktur uppbyggd av många mindre delar som kan läras in genom imitation och innötning. Språkets grammatik är en färdig produkt vars former och betydelser är organiserade på ett sådant sätt att man kan studera dem och lära in dem (Batstone 1994: 5).[84]

12.3 Hur den partitiva artikeln introduceras

12.3.1 Génial

I *Génial* består kapitlen av flera texter. Den sista i varje kapitel är en faktatext under rubriken ’Dessutom’ (En plus) där innehållet fokuseras. Några ord kan ha svenska översättningar men eleverna uppmanas att använda ordböcker om det är något de inte förstår. Texterna kommenteras inte språkligt och frågorna som följer är på svenska. I kapitel 1 (*Génial 1*, sid. 18−32), ’Väl-

---

83 Grammatik- och översättningsmetoden har kritiserats för sina begränsningar. Den härrör från universitetsundervisningen i latin och grekiska men kom i bruk även i läroverksundervisningen i moderna språk under 1800-talet. (Tornberg 2015: 34–37)

84 Direktmetoden blev både omdebatterad och ifrågasatt (Ellegård & Lindell 1970).

kommen till Frankrike!' (Bienvenue en France !) handlar faktatexten om radiokanaler. Här kommer bokens första fall av partitiv artikel, en reducerad:

> I Frankrike liksom i Sverige finns det många olika radiokanaler. [---] FUN Radio sänder musik för ungdomar i allmänhet. [---] NRJ har 6,1 miljoner lyssnare per dag, och finns i 14 länder (2010), till exempel i Sverige. [---]
>
> (En France comme en Suède, il y a beaucoup de[85] radios différentes. [---] FUN Radio diffuse de la musique pour les jeunes en général. [---] NRJ a 6,1 millions d'auditeurs par jour, et existe dans 14 pays (2010), par exemple en Suède. [---])

I kapitel 2 (sid. 33–50) 'Ska vi gå och ta ett glas?' (On va boire un verre ?) övas presens av verbet 'ta' (prendre) i den första kapiteltexten, och även här finns ett par okommenterade fall av den partitiva artikeln. Precis som i *Franska direkt* används ”matsedelns ordförråd”:

> 6 På kafé (Au café)
> Komplettera rimmet med de verbformer som fattas, och läs det sedan högt med en kamrat. Uttala korrekt, så att det rimmar!

– Vad heter du, och vad --- du?	(– Tu t'appelles comment, et qu'est-ce que tu --- ?
– Jag heter Jean, och jag --- vitt vin.	– Je m'appelle Jean, et je --- du vin blanc.
[---]	[---]
– Och fru Legrand, vad --- hon?	– Et Madame Legrand, qu'est-ce qu'elle --- ?
– Ett glas vitt vin. ---	– Un verre de vin blanc. ---)

I den tredje kapiteltexten, i dialogform, finns också ett par exempel på partitiv artikel. Här får man lära sig ord som har med fotbollsmatcher att göra, men det framgår inte att den partitiva artikeln reduceras till 'de' framför kombinationen adjektiv + substantiv i plural i formell franska – 'goda pizzor' (de bonnes pizzas) är alltså ett svårt exempel:

85 Min understrykning, liksom i fortsättningen.

Sophie Bra tack. Jo, har du biljetter till matchen på Stade de France?

Damien Till finalen? Hör här! Vi ska gå på baren Blå Fågeln med supportrarna. Där finns det en jättestor plasmaskärm. Och dessutom finns det goda pizzor.

(Sophie Très bien. Eh, tu as des billets pour le match au stade de France ?

Damien Pour la finale ? Ecoute ! On va au bar l'Oiseau Bleu avec les supporters. Il y a un écran plasma géant. Et en plus, il y a de bonnes pizzas.)

Faktatexten som avslutar kapitel 2 handlar om Provence och innehåller åtta fall av antingen normal användning eller reduktion av partitiv artikel, t.ex. 'många turister' (beaucoup de touristes), 'vinrankor' (de la vigne), 'vackra tavlor' (de beaux tableaux) och 'vitlök' (de l'ail). Även i kapitel 3 (sid. 51–69) 'Jag presenterar mig' (Je me présente) finns en text med partitiva artiklar (bl.a. 'shoppa' (faire du shopping), 'spela gitarr' (jouer de la guitare) vilken följs av en övning där man får välja mellan olika svar där de också förekommer. Först i kapitel 4 (sid. 70–92) 'Ljuva Frankrike' (Douce France), i vilket den första texten beskriver Frankrikes geografi och har fyra exempel på vanlig användning av partitiv artikel ('62 miljoner invånare' (62 millions d'habitants), 'berg' (des montagnes), 'många vackra stränder' (beaucoup de belles plages), '80 miljoner turister' (80 millions de touristes)) kommer regeln för när 'des' används. Den markeras med 'Se upp!' (Attention !), vilket betyder att eleverna ska fundera över något exempel i texten och själva se ett samband eller formulera en regel. En parallell dras till bruket av obestämd artikel i singular:

Se upp! (Attention !)
Det finns berg där. (*Il y a* ***des*** *montagnes.* [exempel från kap. 4])
Jag har vänner överallt. (*J'ai* ***des*** *amis partout.* [exempel från kap. 3])
Översätt meningarna. Finns det någon motsvarighet till **des** i svenskan? Tidigare har du lärt dig att **un** och **une** (en/ett) är obestämd artikel och att **un** används vid maskulina ord 'ett kafé' (*un café*) och **une** vid feminina ord 'en bil' (*une voiture*). Till skillnad från svenskan måste man i franskan använda obestämd artikel även i plural. Den obestämda artikeln i plural är **des**.

I kapitel 6 (sid. 105–126) 'På hotellet' (A l'hôtel) förekommer den partitiva artikeln i en ganska svår hörövning. Överst på sidan finns tolv bilder med frukosträtter som presenteras med bestämd artikel, t.ex. 'kaffet med mjölken' (le café au lait) och 'giffeln' (le croissant). Längst ner på sidan finns fem bilder med frukostbrickor. Övningen går ut på att lyssna på fyra olika beskrivningar av brickor. Instruktionen är på svenska:

> 4 Ecoutez
> Qu'est-ce qu'ils prennent au petit déjeuner ? *Vad äter de till frukost?*
> a) Lyssna på fransmännen som berättar vad de äter till frukost. Para ihop rätt nummer med rätt bild. En bild blir över.
> 1 Familjen (La famille) Ajoux 3 La famille Buffard
> 2 La famille Daguenet 4 La famille Roy

I sina beskrivningar använder fransmännen inte den bestämda artikeln (som i bildtexterna) utan den partitiva, som ju är den naturliga: 'gifflar' (des croissants), 'kaffe /med mjölk/' (du café /au lait/), '/rostat/ bröd' (du pain /grillé/), 'sylt' (de la confiture), 'apelsinjuice' (du jus d'orange), 'te' (du thé), 'yoghurt' (des yaourts).

En skriftlig övning följer då eleverna ska berätta vad de själva äter till frukost. Då ska de kunna använda den partitiva artikeln, och läraren får bereda sig på frågor:

> b) Et toi, qu'est-ce que tu prends au petit déjeuner ? Ecrivez et puis comparez avec un copain.
> *Och vad äter du till frukost? Skriv ner vad du äter och jämför med en kamrat.*

I de senare kapitlen i *Génial 1,* som består av totalt nio kapitel, finns åtskilliga exempel på partitiv artikel. Den får alltså hädanefter anses ingå i elevernas språkkompetens, även om de ännu inte uppmanats att reflektera över den eller formulera någon regel.

'Smaklig måltid!' (Bon appétit !) är den första texten i kapitel 2 (sid. 58–89) i *Génial 2*. Den utgörs av en dialog i vilken man planerar en picknick med olika livsmedel. I grammatikrutan några sidor längre fram är det dags att fundera över de olika formerna av den partitiva artikeln med hjälp av exempel som delvis hämtats ur texten, sedan jämföra med svenskan, försöka formulera regeln och skilja mellan de olika formerna:

L'article partitif – partitiv artikel
'En tonfisksallad med majs och tomater.' (Une salade au thon avec **du** maïs et **des** tomates.)
'Det behövs bröd och vatten också.' (Il faut aussi **du** pain et **de l'**eau.)
'I Sverige äter man grädde till jordgubbarna.' (En Suède, on mange les fraises avec **de la** crème.)
Titta på meningarna ovan. Hur säger man *majs*, *tomater*, *bröd*, *vatten* och *grädde* på franska? Som du märker skiljer sig franskan och svenskan åt när man talar om en obestämd mängd, ett obestämt antal. Franskan måste ha du, des, de l' och de la – s.k. *partitiv artikel.*
'Exempel' (Exemple): 'mjölk' (**du** *lait*), 'sylt' (**de la** *confiture*), 'mineralvatten' (**de l'***eau minérale*), 'gifflar' (**des** *croissants*).

Tänk efter (Réfléchissez)
Titta på ovanstående exempel. Kan du lista ut skillnaden mellan **du**, **de la**, **de l'** och **des**?
Kontrollera i facit.*
* [på sid. 245] **du** – maskulinum, **de la** – femininum, **des** – plural, **de l'** används före ord som börjar på vokal

Ingen hänvisning görs till den tidigare förklaringen av 'des' som obestämd artikel i plural (eftersom den står i *Génial 1*). Fler övningar följer:

10 Fyll i (Complétez)
Complétez les phrases par l'article partitif: **du**, **de la**, **de l'** ou **des**.
Komplettera med partitiv artikel : **du**, **de la**, **de l'** *eller* **des**.
1 'Tar du vin eller mineralvatten?' (1 Tu prends … vin ou … eau minérale ?)
[sex olika meningar]

11 I Frankrike tar man … (11 En France on prend …)
Titta på bilderna ovan och tala om vad man äter till frukost i Frankrike. Eftersom du pratar om en obestämd mängd måste du använda **partitiv artikel**. [åtta bilder]
Börja så här: 'I Frankrike äter man …' (*En France on prend …*)

12 Lyssna (Ecoutez)
Ecoutez ces personnes (1–4). Qu'est-ce qu'elles prennent au petit déjeuner ?
Lyssna på dessa personer. Vad äter de till frukost?

Övning 12 är samma övning som i *Génial 1*, kapitel 6 (sid. 105–126, med tillägg av tre nya substantiv), då man alltså skulle lyssna till redogörelser på franska och i tanken omvandla den bestämda artikeln till den partitiva framför de olika frukosträtterna. Denna gång får man dock inget stöd av bilder.

I kapitel 2 (*Génial 2*, sid. 58–89) kommer också regeln om bortfall av partitiv artikel efter negation. Den har placerats fristående i förhållande till texterna. Eleverna ska liksom förut själva fundera över några exempel och finna svaret på frågan:

> **Tänk efter**
> Finns det bröd? Nej, det finns inget bröd, det finns gifflar.
> Finns det vin och vatten? Det finns vin, men det finns inget vatten.
> **(Réfléchissez**
> Il y a **du** pain ? Non, il n'y a pas **de** pain, il y a **des** croissants.
> Il y a **du** vin et **de l'**eau ? Il y a **du** vin, mais il n'y a pas **d'**eau.)
> Vad händer med den partitiva artikeln i en nekad mening, dvs. när det inte finns bröd, vatten osv?
> Kontrollera i facit.*
> * [på sid. 245] Efter nekande uttryck används bara **de**. Framför vokal blir det **d'**.

Övningen som följer ska befästa den nyvunna insikten. Eleverna arbetar i par med frågor och nekande svar utifrån varsin uppsättning av bilder med frukter och grönsaker:

> 13 Jämför era bilder (Comparez vos images)
> Arbeta två och två, A och B. B tittar på sidan 220. Här är instruktionerna till A.
> (Travaillez à deux, A et B. B regarde à la page 220. Voici les instructions de A.)
> Comparez vos images. Décrivez ce que vous voyez. Quelles sont les quatre choses différentes ?
> *Jämför era bilder. Beskriv det ni ser. Vilka fyra saker skiljer sig?*
> Exempel: (Exemple :)

- Det finns bananer …	*(- Il y a <u>des</u> bananes …*
- Nej, det finns inga bananer, det finns …	*- Non, il n'y a pas <u>de</u> bananes, il y a …)*

Variationen är begränsad och utgörs av utbyten av plurala substantiv föregångna av 'des' eller 'de'. Efter de föregående texterna och övningarna kommer alltså här den första strukturövningen.

Instruktionen till övning 14 (*Génial 2*, kap. 2, sid. 58–89) innehåller den sista delen av regeln för den partitiva artikelns bortfall, nämligen efter uttryck för mängd:

> 14 Se efter (Regardez)
> *Det finns många turister i Frankrike. (Il y a beaucoup* <u>*de*</u> *touristes en France.)*
> Om man talar om en bestämd mängd, ett bestämt antal eller hur många, behöver man bara använda **de**. Titta i texten på sidan 61 [ska vara 65]. Hur säger man följande?
> 1 några (få, inte många) tomater
> 2 ett kilo tomater
> 3 ett kilo äpplen
> 4 ett glas vatten

I övning 15 (*Génial 2*, kap. 2, sid. 58–89) ska fyra meningar med olika mängduttryck och en med negation översättas. Nästa övning på den partitiva artikeln kommer i introduktionskapitlet i *Génial 3* (sid. 30, övning 26), då sex meningar ska kompletteras med de olika formerna medan eleverna diskuterar lösningarna i grupper. Någon mer repetition eller övning förekommer inte sedan.

12.3.2 Franska direkt

Vi ska nu följa den partitiva artikelns väg i *Franska direkt*. Den börjar i kapitel 12 (av 45, sid. 34–35) i läro- och övningsboken (för första året), där också strukturen 'il y a' (det finns, det är) introduceras. Överst på sidan finns tio numrerade illustrationer, bl. a. en delvis uppskuren limpa. "Strukturerna för obestämd myckenhet och mängd lärs som i alla andra nybörjarböcker ut i samband med matsedelns ordförråd", kommenterar Heurlin (1963: 18). Nedanför finns tio dialoger som motsvarar illustrationerna. Exempel:

LÄRAREN:	ELEVEN:
Finns det bröd på bordet?	Ja, fröken, det finns bröd.
(PROFESSEUR :	(ÉLÈVE :
Est-ce qu'il y a <u>du</u> pain sur la table ?	Oui, madame, il y a <u>du</u> pain.)

Eleven ska själv komma fram till varför det står ’du, de la, de l’, des’ i meningarna. I kapitel 10 (sid. 30–31) har genitivens konstruktion behandlats, varför formerna enligt Heurlin redan är kända (1963: 18). Sedan följer regeln och jämförelser med svenskan:

> De + *bestämd artikel bildar partitiv artikel. Former:* du, de l’, de la, des. *Partitiv artikel betecknar obestämd mängd (singularis) och obestämt antal (pluralis).* Des *kan anses som pluralis av den obestämda artikeln.*
> *Märk: Svenskan (liksom engelskan och tyskan) har ingen motsvarighet till den partitiva artikeln: jämför franska* du pain *– svenska ’bröd’, franska* du vin *– svenska ’vin’, franska* de l’eau *– svenska ’vatten’, franska* des légumes *– svenska ’grönsaker’. Ett franskt substantiv står nästan alltid med artikel – bestämd, obestämd eller partitiv. Undantag: se st. 11 b.* [Stycke 11 b behandlar *avoir chaud* (*vara varm*[86] m. fl. artikellösa uttryck]

Frågan är om elever i allmänhet noterar den analytiska skillnaden mellan partitiv och obestämd artikel i plural. Övning 1 följer, och här ska substantiv som hämtas från kapitel 1 göras om från singular till plural, vilket även gäller den okommenterade verbformen:

Elev A:	Elev B:
Är det väskor?	Ja, det är väskor.
(Ce [ə] sont des sacs ?)	(Oui, ce sont des sacs.)

I övning 2 ska den bestämda artikeln bytas ut mot den partitiva framför arton olika substantiv. Sex av dem är nya, så ordförrådet kan samtidigt utökas. Det betyder att t.ex. ’elden’ (le feu), ‘fransmännen’ (les Français) och ’mjölken’ (le lait) ska göras om till ‘eld’ (du feu), ‘fransmän’ (des Français) och ‘mjölk’ (du lait). Sedan fortsätter man:

> *Sätt så* Det är/Det finns (Il y a) *före substantiven och komplettera ungefär som i dialogen i st. 12 med en bestämning som talar om var sakerna finns.* (Ex.: ’på stranden’ (à la plage)) [Här räknas sexton rumsadverbial upp, men flera är svåra att kombinera naturligt med substantiven.].

Kapitel 5 (sid. 2–3) i läseboken bygger på läro- och övningsbokens kapitel 10–13 (sid. 30–36) och innehåller ett stort antal exempel på den partitiva artikeln:

86 På franska ordagrant *ha värme*.

Jacques och Jacqueline är på restaurang. De är hungriga.
(Jacques:) – Vad finns det på menyn, Jacqueline? Finns det kött och pommes frites?
(Jacqueline:) – Det finns ägg, kött, pommes frites, grönsaker, sallad, ost.
− Mmmm … Finns det öl?
Jacques är törstig.

(Jacques et Jacqueline sont au restaurant [rɛstɔrɑ̃]. Ils ont faim.
(Jacques :) – Qu'est-ce qu'il y a au menu, Jacqueline ? Il y a de la viande et des pommes frites ?
(Jacqueline :) − Il y a des œufs, de la viande, des pommes frites, des légumes, de la salade, du fromage.
– Mmmm . . . Il y a de la bière ?
Jacques a soif.)
[Ytterligare tio exempel på partitiv artikel som finns på menyn eller i Jacquelines väska.]

Arbetsbokens kapitel 5 (sid. 13–15) erbjuder skriftliga övningar av tre typer:

a. *Ersätt* är (est, sont[87]) *med* det finns (il y a) *och byt ut den bestämda artikeln mot partitiv artikel.*
Pengarna är i väskan. Det finns pengar i väskan.
Barnen är i skolan. . . . .
(L'argent est dans le sac. Il y a de l'argent dans le sac.
Les enfants sont à l'école. . . . .)
[Totalt elva meningar som ska göras om.]

b. *Fyll i med rätt form av partitiv artikel.*
Det finns . . . kött på menyn. (Il y a . . . viande au menu.) [Totalt fjorton ifyllnadsmeningar.]

c. *Svara på frågorna.*
Var är Jacques och Jacqueline? − Varför? − Finns det kött på menyn?
(Où sont Jacques et Jacqueline ? – Pourquoi ? – Est-ce qu'il y a de la viande au menu ?)

[Ytterligare frågor på texten följer varav fem kräver partitiv artikel i svaret.]

87 Tredje person singular resp. plural av verbet 'vara' (être).

I läro- och övningsbokens kapitel 29 (sid. 78−84) presenteras några av de s.k. myckenhetsorden – 'mycket, hur mycket, för mycket' (beaucoup, combien, trop) vilka följs av enbart 'de' – utan att den partitiva artikeln eller dess bortfall nämns, men kapitel 30 (sid. 85–86) har rubriken "Bortfall av partitiv artikel; negationer". Regeln lyder: "Negationer är myckenhetsord som följs av 'de'".[88] För övrigt förekommer den partitiva artikeln i åtta övningar eller repetitionsavsnitt i läro- och övningsboken då även andra strukturer övas. I läseboken är den med i de flesta grund- och överkurstexterna när den väl har introducerats, och i arbetsboken blir den ett självklart inslag i övningar som även gäller andra strukturer.

12.4 Hur 'bonjour' introduceras

12.4.1 Génial

Att hälsa på målspråket hör väl numera till det första man får lära sig. 'Bonjour' i interaktion möter vi redan på de första sidorna i introduktionskapitlet i *Génial 1* (sid. 14−16) i två dialoger mellan fransmän som hälsar på varandra. I den ena används 'hej' (salut) och i den andra 'goddag' (bonjour):

> 4 Je m'appelle … (Jag heter …)
> [---]

Herr Ajoux	Goddag, fru Labbé.
Fru Labbé	Goddag, herr Ajoux, hur står det till?
(Monsieur Ajoux	Bonjour, madame Labbé.
Madame Labbé	Bonjour, monsieur Ajoux, comment allez-vous ?)

Översättningen 'god dag' finns i ordlistan till dialogen. I nästa övning får eleverna studera dialogen och fundera på vilka två ord man använder för att hälsa ('bonjour' och 'salut'). Orden används i fortsättningen när två eller flera personer träffas. I det därpå följande kapitel 1 (sid. 18−32) finns en övning som går ut på att eleverna ska gå omkring och hälsa på varandra enligt två föreslagna mönster (här används dock 'salut'). Endast namnen är utbytbara, och man kan därför betrakta dem som strukturövningar.

88 En förklaring som knappast används längre.

12.4.2 Franska direkt

Det är intressant att konstatera att 'god dag, hej' (bonjour) kommer bland de senare kapitlen (nummer 30 av 45, sid. 85–86) i läro- och övningsboken till *Franska direkt* (första året). Det inleder en övning på bortfall av partitiv artikel:

Fru Duval:	Specerihandlaren:
Goddag.	Goddag.
Har ni kaffe?	Nej, jag har inget kaffe idag.
(Madame Duval :	(L'épicier :
Bonjour, monsieur. [bɔ̃ʒu:r]	Bonjour, madame.
Vous avez du café ?)	Non, madame, je n'ai pas de café ce matin.)
[åtta dialoger totalt]	

Bland grundkurstexterna i läseboken (också första året) förekommer det första gången i kapitel 12 (av 20, sid. 10–11) i en text om två unga män som funderar på hur de ska fördriva dagen och där den ene hälsar på den andre:

> Det är söndagsmorgon. Klockan är halv tio, och Bernard väntar på gatan. Vad väntar han på? Han väntar på sin vän Patrick. (C'est un dimanche matin. Il est neuf heures et demie, et Bernard attend dans la rue. Qu'est-ce qu'il attend ? Il attend son ami Patrick. [---])
> – Patrick, kommer du inte ner? (Patrick, tu ne descends pas ?)
> [---]
> – Hej, Patrick! Ska vi gå ner till stranden? (Bonjour, Patrick ! Alors nous descendons à la plage ?)
> – Nej, nej, vi går inte ner till stranden, vi hämtar de båda svenska flickorna först. (Non, non, nous ne descendons pas à la plage, nous cherchons les deux Suédoises d'abord.)
> [---]

'Bonjour' återkommer sedan i några enstaka texter. I arbetsbokens kapitel 14 (av 20, första året, sid. 33–34) används det som ett ackusativobjekt av flera ('ja' (oui), 'nej' (non), 'tack' (merci), 'adjö' (au revoir), 'förbaskat' (zut)) i två övningar med verbet 'säga' (dire) där konstruktionen med dativobjekt är det nya:

c. *Bilda meningar.*

Jean-Pierre	säger	goddag	till	magistern
(Jean-Pierre	dit	bonjour	au	professeur)
[åtta subjekt]	[presens av 'dire']	[sex ackusativ-objekt]	[à + bestämd artikel]	[fem dativ-objekt]

d. *Bilda frågor av meningarna i 14 c. Besvara frågorna genom att göra om dativobjektet* ('till läraren' (au professeur) osv) *till pronomen* ('till honom' (lui) *eller* 'till dem' (leur)). *Mönster*:

Fråga:	*Svar:*
Säger Jean-Pierre goddag till magistern?	Ja, han säger goddag till honom.
(Est-ce que Jean-Pierre dit bonjour au professeur ?	Oui, il lui dit bonjour.)

[---]

'Bonjour' används alltså här materialiter, inte i interaktion.

12.5 Hur 's'il vous plaît' introduceras

12.5.1 Génial

Uttrycket 's'il vous plaît' introduceras i *Génial 1* i den första texten i kapitel 2 (sid. 33–50) med rubriken 'Ska vi gå och ta ett glas?' (On va boire un verre ?). Några goda vänner har gått på kafé och vill beställa och så småningom också betala:

A Vad ska vi ta? (Qu'est-ce qu'on prend ?)

Justine	En Orangina. (Un Orangina.)
Lucie	Kan vi få beställa? (S'il vous plaît !)
Le garçon (Servitören)	Goddag. Vad beställer ni? (Bonjour. Qu'est-ce que vous prenez ?)
Baptiste	Goddag. En mintläsk, en Orangina och en te, tack. (Bonjour. Un diabolo menthe, un Orangina et un thé, s'il vous plaît.)
[---]	
Justine	Kan vi få betala? Hur mycket blir det? (Monsieur, s'il vous plaît ! Ça fait combien ?)
Le garçon	11,60 euro, tack. (11,60 euros, s'il vous plaît.)
[---]	

Översättningen ges i styckeordlistan utifrån kontexten: ”*ung* som engelskans ’please’, *här* kan vi få beställa?” Uttrycket är därmed introducerat, och används sedan i alla följande dialoger när någon ber eller frågar om något.

12.5.2 Franska direkt
Det är inte förrän i kapitel 10 i överkursdelen i läseboken (sid. 36–37) till *Franska direkt* (första året) som vi hittar artighetsuttrycket ’varsågod, tack’ (s'il vous plaît). Texten handlar om en svensk turist i Paris och scenen är nästan identisk med den i *Génial 1*:

> [---] ’Herr Karlsson är törstig. Han går in på ett kafé för att beställa en öl:
> – Kyparn ! Får jag be om en öl, tack. [---]
> – Kyparn ! Får jag be om notan. [---]’
> ([---] Monsieur Karlsson a soif. Il entre dans un café pour demander une bière :
> – Garçon ! Une bière, s'il vous plaît. [---]
> – Garçon ! L'addition, s'il vous plaît. [---])

Detta är de enda fallen i första delen av *Franska direkt*. Uttrycket förklaras, som i *Génial*, dels i styckeordlistan utifrån kontexten (”får jag be om notan”), dels bokstavligt i bokens avslutande ordlista (”artighetsfras, eg. om det behagar er”).

12.6 En jämförelse mellan *Génial* och *Franska direkt*

12.6.1 Likheter
Den stora likheten mellan *Génial* och *Franska direkt* är att det talade språket står i centrum, både i *Franska direkts* strukturövningar och i *Génials* kommunikativa uppläggning. Bandspelare respektive digitalt ljudmaterial ger dessutom eleverna direkt kontakt med franska språket och franskt uttal.

Vidare kan vi notera att textläsningen visserligen spelar en underordnad roll i *Franska direkt*, åtminstone i början av studierna, men att läseboken senare blir alltmer nödvändig. Detta framhålls i en av lärarhandledningarna (Heurlin 1963: 3):

> Först efter det att de aktuella strukturerna behärskas aktivt, sätts textläsning in. Lästexterna, som införts i ett särskilt häfte, omfattar normalkursstycken (bok B, avdelning 1) och överkursstycken (bok B, avdelning 2).

Texterna är tillrättalagda och utformade som berättelser eller dialoger. De handlar om fransmän och någon gång om svenska turister i Frankrike. Ibland kompletteras de med en kort ordlista och några förklarande faktauppgifter (”realia”) på svenska. Med realiatexterna kan man säga att *Franska direkt* i viss mån pekar framåt mot *Génial* som baseras helt på texter, både berättande och i dialogform, och även sånger, dikter och ramsor. Nästan alla ska behandlas i interaktion eleverna emellan – utifrån innehållet, ordförrådet eller grammatiken – utom några (med rubriken 'Dessutom' (En plus)) som ska läsas endast för innehållets skull och följs av frågor på svenska.

Strukturövningar utgör basen i *Franska direkt*. Med stöd i ett par av exemplen ovan (i 3.1 och 4.1) kan vi konstatera att strukturövningar också förekommer i *Génial*, även om de är mycket få. I den stora variationsrikedomen koncentrerar de uppmärksamheten på utvalda ord och böjningsmönster.

Översättningsövningar förekommer i båda läromedlen men mycket sparsamt och med flera förbehåll. Övning 17 i kapitel 1 (sid. 18−32) i *Génial 1* innehåller tolv korta meningar på svenska som ska översättas till franska. De bygger på de tidigare övningarna och kapiteltexterna. Övningstypen återkommer i alla kapitel utom det femte. Dessutom har alla centrala kapiteltexter översatts till svenska och samlats i slutet av boken. Skälen är flera:

> Detta är bra för elever som missat någon lektion. Det är också bra för dem som vill översätta texterna tillbaka till franska. Men framför allt är det bra, för både elever och lärare, att man då inte behöver använda lektionstiden till översättning. (Sanner & Wennberg 2012[1]: 4)

I *Franska direkt* finns den första översättningsövningen i kapitel 10 (sid. 21) i arbetsboken till andra året (*'Kämpa på!'* (*Bon courage !*)). En fransk text ska översättas till svenska och en svensk till franska. Uppgiften är ganska komplicerad och kräver en del förberedelser, vilket framgår av instruktionen:

> Du skall försöka dig på din första ”kombinerade stil” i franska. Del A skall översättas till svenska (muntligt eller skriftligt), del B till franska (skriftligt). Innan du börjar arbetet, läs om st. 10 och regel 3. Läs också igenom den kombinerade stilens båda delar: i B finner du ”nyckeln” till A och tvärtom. (Heurlin 1968: 21)

Att den första översättningsövningen kommer så sent förklaras av att uppgiften i sig kräver ett visst mått av kunskaper i franska. En annan anledning är säkert att Heurlin förespråkade den audiolingvala metoden, vars anhängare tog klart avstånd från översättningsövningar:

> Översättning förekommer endast sporadiskt och då som ett tillfälligt hjälpmedel. I stället för att översätta i ena och andra riktningen gäller det att gå direkt på franskan genom associationer från föremål eller bild (”flash-cards”, bokens illustrationer, klassrumsplanscher) till ord och från situationer till språkmönster. (Heurlin 1963: 3)

En viktig likhet är att eleverna ska arbeta med grammatiken genom att göra egna observationer och formulera regler utifrån dem. I *Franska direkt* sker detta utifrån övningarnas uppbyggnad och direkta frågor. Genom induktion ska eleven själv nå fram till en antingen omedveten eller formulerad analys (Heurlin 1963: 3). Detta görs systematiskt efter varje avsnitt. I *Génial* går det till på liknande sätt, men man utgår i stället från exempel i texterna och uppmanar eleverna att fundera själva: ’Tänk efter’ (Réfléchissez), ’Se upp!’ (Attention !). Såväl exemplen som förklaringarna i *Génial* är utspridda (som i fallet med den partitiva artikeln) eftersom man utgår från autentiska texter i stället för tillrättalagda. Vi har sett att förklaringen till enbart ’des’ finns i kapitel 4 (sid. 70–92) i *Génial 1* och till ’du, des, de l’, de la’ i kapitel 2 (sid. 58–89) i *Génial 2* (se 12.3.1 ovan).

12.6.2 Skillnader

Den stora skillnaden mellan *Génial* och *Franska direkt* är valet av metod. *Franska direkt* bygger helt på den audiolingvala metoden med enbart strukturövningar. Där finns det inget autentiskt språk som kan utvecklas i interaktion. *Génial* beaktar olika inlärningsstilar – auditiv, visuell, taktil och kinestetisk – vilket resulterar i att texter och övningar är betydligt mer varierade till både innehåll och form. Oftast ska övningarna utföras parvis: frågor på texternas och ljudmaterialets innehåll, diskussioner och beskrivningar utifrån illustrationerna, förvandling av texter genom utbyten av ord eller längre avsnitt, sökande efter centrala ord och uttryck i texterna, kombinerande av givna frågor och svar eller delar av meningar, intervjuer, fritt berättande och skrivande, sånger och uttalsövningar.

Med *Franska direkt* är undervisningsspråket från första början franska, även om alla instruktioner är skrivna på svenska. Instruktionerna i *Génial* övergår från svenska till en alltmer omfattande användning av franska. Inget bestämt sägs om att undervisningsspråket ska vara franska, men troligen kan både lärare och elever välja det som passar bäst i varje situation.

Ytterligare en skillnad är kontextens betydelse. *Franska direkt* karaktäriseras av frånvaron av kontexter. Det finns bara grammatiska strukturer som antingen lyfts ur ett sammanhang eller som kanske aldrig ingått i något sammanhang. De är inplacerade i ett regelsystem. *Génial* bygger i stället på autentiska texter av vilka de grammatiska strukturerna är naturliga delar. Vi kan säga att *Franska direkt* presenterar fristående strukturer utan kontext, medan *Génial* presenterar kontext med naturligt förekommande strukturer. Det förklarar varför 'bonjour' och 's'il vous plaît' kommer så sent i *Franska direkt* och så tidigt i *Génial*. I *Franska direkt* sker ju ingen kommunikation då man skulle behöva hälsa på någon eller be om något, medan det är nästan det enda som sker i *Génial*.

Ordningsföljden mellan de olika leden i språklärandet skiljer också. I *Franska direkt* kommer först muntlig imitation av en struktur, sedan induktion, därefter aktiv muntlig behärskning genom innötning, skriftlig övning på strukturen, viss textläsning och till sist interaktion. I *Génial* är leden i tur och ordning hörförståelse, interaktion, induktion, skriftlig övning och återigen interaktion, som sedan återkommer i olika ordning. Eleverna betraktas som språkbrukare med aktiv behärskning från början, först visserligen mycket begränsad men snart alltmer omfattande. Imitation förekommer visserligen, men bara av uttal och enstaka grammatikstrukturer.

När det gäller kontakten med den fransktalande världen tar *Génial* direkt med eleverna dit med hjälp av autentiska texter och bilder, och utgår från att de redan har kommunikativa färdigheter. *Franska direkt* skjuter däremot upp det framtida mötet i Frankrike "mellan Pelle och Kalle eller den Bernard och den Henri de föreställer, mellan Lena och den äkta Françoise eller Jacques hon förr eller senare skall råka" (Heurlin 1963: 6). Målet är att komma dit först så småningom.

Slående är också vokabulärens ringa omfattning i *Franska direkt*: endast 302 glosor (artiklar, räkneord och böjningsformer oräknade) används i strukturerna i del 1 (Heurlin 1964[1]: Företal). Heurlin medger att med ett

högfrekvent och följaktligen litet ordförråd kan bristen på variation bli ett problem:

> Även repetitionen av komparationen kan bli tidskrävande och dessutom föga nöjsam eftersom möjligheterna att öva särskilt komparativ är begränsade. Det envisa jämförandet blir särskilt med vår ringa tillgång på substantiv och adjektiv rätt plågsamt. (Heurlin 1965: 10)

I *Génial* är ordförrådet däremot rikt. Det är svårt att överblicka hur många ord böckerna innehåller. Långt ifrån alla ord har tagits med i de alfabetiska listorna, och många texter har ingen styckeordlista eller bara ett fåtal översatta ord. Eleverna uppmanas ofta att använda ordbok.

12.7 Sammanfattning

Dessa preliminära iakttagelser visar att de femtio år som skiljer mellan de olika synsätten på språklärande i *Franska direkt* respektive *Génial* inte har åstadkommit en total brytning dem emellan. Däremot kan man se en tydlig förskjutning: från den dominerande imitationen av strukturer till en begynnande interaktion med hjälp av texter i *Franska direkt*, och från den dominerande interaktionen med hjälp av texter till en gradvis fördjupning med stöd i mindre inslag av imitation och strukturövningar i *Génial*. Översättningsövningarna finns kvar i både *Franska direkt* och *Génial* men används sparsamt. På så sätt lever traditionerna i båda läromedlen, trots att båda har inneburit en förnyelse vid de olika tidpunkter då de kommit till.

Man kan konstatera att *Génial* har sitt berättigande som förberedelse för akademiska studier i franska eftersom detta läromedel används i gymnasieskolan och naturligt leder fram till steg 3 som också är introduktionskursernas mål. Textmängden kan säkert kännas överväldigande för en del studenter (även om inga sådana synpunkter brukar framföras i kursvärderingarna). Att undervisa i franska utifrån ett svenskt läromedel är kanske inte optimalt längre, eftersom ”det mångkulturella klassrummet” kan sägas ha flyttat in även i högskolan (Tornberg 2015: 72–74). Placeringen av de grammatiska övningarna och kommentarerna ställer också krav på läraren, som får vara beredd på att ge fler förklaringar och exempel. Detta har dock alltid varit en av lärarens centrala uppgifter; frågan är om undervisningsmetoden påverkar

undervisningsuppdraget i grunden. En fortsatt studie skulle kunna belysa den roll som olika metoder har tilldelat läraren genom åren.

Bibliografi

Batstone, Rob, 1994: *Grammar.* Oxford: Oxford University Press.

Ellegård, Alvar & Lindell, Ebbe, 1970: *Direkt eller insikt? Ur språkundervisningsdebatten inför 1970-talet*. Lund: Gleerups.

Heurlin, Kaj, 1963: *Franska direkt. Lärarhandledning*. Lund: Gleerups.

Heurlin, Kaj, 1964[1]: *Franska direkt. Första året. Läro- och övningsbok.* Lund: Gleerups.

Heurlin, Kaj, 1964[2]: *Franska direkt. Läsebok.* Lund: Gleerups.

Heurlin, Kaj, 1965: *Franska direkt. Andra året. Lärarhandledning.* Lund: Gleerups.

Heurlin, Kaj, 1966: *Allons-y ! Arbetsbok till Franska direkt första året samt till Un peu de français.* Lund: Gleerups.

Heurlin, Kaj, 1968: *Bon courage ! Arbetsbok till Franska direkt andra året.* Lund: Gleerups.

Lgr 1962 = Läroplan för grundskolan, Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. 1962. 2. uppl. SÖ-förlaget.

Lgy 2011 = Läroplan för gymnasieskolan. 2011. Tillgänglig på: https://www.skolverket.se.

Sanner, Marie-Louise & Wennberg, Lena, 2011[1]: *Génial 1.* 2. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Sanner, Marie-Louise & Wennberg, Lena, 2011[2]: *Génial 3.* 2. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Sanner, Marie-Louise & Wennberg, Lena, 2012[1]: *Génial 1. Lärarhandledning.* 2. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Sanner, Marie-Louise & Wennberg, Lena, 2012[2]: *Génial 2.* 2. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

SFS 1962 = Svensk författningssamling nr 480. 1962.

Taube, Gurli, 1963: *Musik, dans, språk och andra akademiska färdigheter i Uppsala*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Tornberg, Ulrika, 2000: *Språkdidaktik.* 5. uppl. (2015). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

13. Vokabulärundervisning i franska – då, nu och i framtiden

Christina Lindqvist & Mårten Ramnäs

13.1 Introduktion

I detta bidrag har vi för avsikt att diskutera vilken roll vokabulärundervisningen i franska har i dagens språkundervisning på universitetsnivå i Sverige och hur den skulle kunna utvecklas. Vi kommer att göra en tillbakablick för att ta reda på i vilken utsträckning och på vilket sätt vokabulärundervisning har förekommit tidigare, samt försöka ge en inblick i i vilken omfattning och på vilket sätt den bedrivs idag. Vi kommer också att blicka framåt för att med stöd i forskningen försöka utröna vilka möjligheter som finns för att utveckla vokabulärundervisningen i franska i framtiden.

Bakgrunden till detta kapitel är både teoretisk och praktisk. Vi kommer att ta avstamp i den internationella forskningen om ordinlärning och vokabulärundervisning i främmande språk som vuxit sig stark under de senaste decennierna. Meara (1980) talade om undervisning och forskning om ordförrådet som försummade områden inom andraspråksforskningen, vilket brukar ses som ett slags startskott för detta forskningsfält. Inom ordinlärningsforskningen har man länge framhävt vikten av att fokusera på vokabulär inom språkundervisningen (Nation 2001; Laufer 2017a, 2017b; Milton 2009). Ett vanligt återkommande argument för att ge ordförrådet en större plats i språkundervisningen är det faktum att ordförrådets storlek, dvs. det antal ord en person kan i ett främmande språk, ofta har visat sig korrelera med många andra språkliga förmågor. Milton (2010: 215) ger exempel på ett stort antal studier som visar på samband mellan ordförrådets storlek och läsförståelse, mellan ordförrådets storlek och skriftlig framställning samt mellan ordförrådets storlek och flyt i muntlig produktion. Milton (2010: 216) konstaterar också att "vocabulary knowledge, and vocabulary size in particular, is a major contributor to communicative performance in a foreign language". Det är således uppenbart att det finns gott om empiriska studier som visar på vikten av ett stort ordförråd och dess koppling till andra färdigheter i det främmande språket. Det verkar följaktligen angeläget att

utforma vokabulärundervisning på ett sätt som ger inläraren möjlighet att tillägna sig ord på ett effektivt sätt.

Enligt våra egna erfarenheter är dock situationen i praktiken den att det fokuseras på vokabulär i relativt låg utsträckning, åtminstone när det gäller undervisningen i franska vid svenska universitet. Det verkar inte förekomma särskilda vokabulärövningar i speciellt hög grad, utan självstudier kan sägas vara det vanligaste arbetssättet. Eftersom man under flera decennier gång på gång har insisterat på vikten av vokabulärundervisning i främmande språk kan det tyckas märkligt att det fästs så liten vikt vid denna i praktiken. I detta kapitel vill vi framhäva vikten av explicit vokabulärundervisning. Efter en historisk tillbakablick över vokabulärens plats i undervisningen i franska vid Göteborgs universitet kommer vi att presentera en modell för ordinlärning: *Input, Instruction, Involvement* (Laufer 2017b). Vi kommer också att diskutera det faktum att franska ofta är ett tredjespråk för svenska inlärare och vad det kan ha för implikationer för vokabulärundervisningen. Vi fokuserar på exemplet franska som främmande språk i Sverige, men diskussionen är relevant för alla främmande språk som lärs in under liknande förhållanden.

13.2 Vokabulärundervisningen då

13.2.1 Vokabulärens plats i kursplaner

Vi har undersökt kursplaner (eller studieplaner enligt äldre beteckning) i franska vid Göteborgs universitet från 1970-talet och framåt för att ta reda på om vokabulären nämndes och hur den i så fall behandlades. Sett över hela perioden tycks vokabulären ha utgjort en mycket liten del av kurserna och denna del verkar successivt ha minskat fram till för några år sedan. På 1970-talet nämndes vokabulären explicit inom ramen för översättningsmomentet i delkursen ”Skriftlig språkbehandling” på den första terminens studier. För att öva och lära in denna vokabulär var emellertid studenterna hänvisade till textkursen: ”färdigheten förvärvas i första hand genom studium och övning av vokabulär och idiomatiska uttryck i samband med läsningen av textkursen” (Studieplan Grundkurs franska A1 1975).

På 1980-talet nämns vokabulären inte längre i kursplanerna, men av litteraturlistor framgår att studenterna fortfarande förväntades inhämta ett visst ordförråd via textläsning. På grundkursen i franska skulle den först

studerade texten vara ”en lätt bok, t.ex. en detektivroman, som användes för att bygga upp språkfärdigheten, särskilt ordförrådet, det aktiva såväl som det passiva” (Litteraturanvisningar 1984) medan den andra texten, av sakprosakaraktär ”läses både för sitt vardagliga, aktuella ordförråds skull som för sitt varierade innehåll” (*op. cit.*). Övriga texter lästes i första hand för sina litterära kvaliteter. Från 1990-talet och framåt nämns vokabulären inte alls, varken i kursplanernas innehållsbeskrivning eller i litteraturlistorna. Under en period i slutet på 1990-talet och början av 2000-talet framgår det emellertid under rubriken ”Examination” att textkursen på grundnivån hade ett vokabulärprov som ett av de examinerande momenten.

Om vi vidgar blicken till nationell nivå kan vi konstatera att inslaget av vokabulär på många lärosäten främst har varit knutet till samarbetet kring det så kallade Riksprovet i fransk grammatik och vokabulär. Provet, som har funnits sedan åtminstone 1970-talet, prövar, precis som namnet antyder, både grammatiska kunskaper och kunskaper i vokabulär. Konstruktionen av provet har alternerat terminsvis mellan de olika lärosäten som har deltagit i samarbetet. Antalet deltagande lärosäten har totalt sett inte ökat, men uppslutningen kring provet är idag större än någonsin tidigare. Efter den svenska högskolans kraftiga utbyggnadsfas på 1990-talet, då ämnet franska fanns på ett stort antal av landets universitet och högskolor har det nu lagts ner på flera mindre orter (bland annat Borås, Halmstad, Jönköping, Karlstad, Västerås, Örebro och Östersund). Idag deltar samtliga lärosäten där franska ges på universitetsnivå i samarbetet (Göteborgs universitet, Högskolan Dalarna, Linnéuniversitetet, Linköpings universitet, Lunds universitet, Stockholms universitet, Umeå universitet, Uppsala universitet). Fram till 2008 fanns ingen gemensam fastställd ordlista utan det var lärarna på lärosätet som den aktuella terminen hade ansvar för provkonstruktionen som efter egen intuition fick avgöra vilka ord som skulle testas. På kursplanenivå har Riksprovet på de olika lärosätena formellt sett examinerat hela eller en betydande del av kursen i skriftlig språkfärdighet, men för att öva vokabulären har studenterna oftast, precis som var fallet vid Göteborgs universitet, varit hänvisade till litteraturkursen (eller textkursen i vidare bemärkelse) och tanken har då varit att vokabulären lärs in genom att man läser de böcker som ingår i kursen. Vi återkommer till denna metod i kommande avsnitt.

13.2.2 Material och undervisning

Av den korta genomgången i föregående avsnitt kan vi konstatera att vokabulären ibland nämndes i kursplanen, då oftast i delkurser som gällde skriftlig språkfärdighet i någon form (innefattande ett eller flera av momenten grammatik, översättning och fri produktion), men att studenterna oftast hänvisades till litteraturkursen för att bygga upp sitt ordförråd. I tillägg till detta kan vi nämna att vi även har kunnat belägga förekomsten av vokabulärprov och vokabulärlistor. Det största problemet med den ordning som fram till nu i huvudsak har varit rådande, och som på många håll fortfarande råder, är avsaknaden av en strukturerad och explicit undervisning i vokabulär. Men även de inslag som faktiskt förekom var behäftade med vissa problem. Till Riksprovet fanns fram till 2008, som vi konstaterade ovan, ingen definierad ordlista. Studenterna hade därför ingen uppfattning om vilka ord de skulle öva på. En genomgång av tidigare givna prov visar att många ord förmodligen förekom i de texter studenterna läste, men provet testade även lågfrekventa ord som sannolikt inte alla förekom i de studerade texterna. Inom ordinlärningsforskningen är de flesta överens om att frekvens är den absolut viktigaste faktorn vid ordinlärning (Laufer & Nation 1995; Milton 2009; Cobb & Horst 2004). Frekvensfaktorn innebär kortfattat att de högfrekventa orden i ett språk tenderar att läras in först, eftersom inlärare stöter på de orden ofta i olika sammanhang. Lågfrekventa ord däremot kommer inläraren inte i kontakt med lika ofta, och de lärs därmed in senare under inlärningsprocessen. Lexikal rikedom kan t.ex. mätas genom att undersöka den andel lågfrekventa ord som inläraren kan (se t.ex. Ovtcharov, Cobb & Halter 2006 och Lindqvist 2010 för studier kring lexikal rikedom i franskt inlärarspråk). Några exempel på ord hämtade från proven 1998 och 2000 är *culturiste* (bodybuilder), *docile* (foglig, hörsam) och *insolence* (fräckhet). Efter sökningar i Lonsdale & Le Bras (2009) frekvensordlista (tillgänglig på www.lextutor.ca) kan vi konstatera att de tre ovan nämnda orden är mycket lågfrekventa i det franska språket: *docile* och *insolence* förekommer i frekvensbandet 10K, vilket innebär att det finns minst 9 000 ord som är vanligare än dem, medan *culturiste* över huvud taget inte finns med på listan över de 25 000 vanligaste orden.

Dessa exempel visar tydligt att avsaknaden av en definierad vokabulär innebär problem vid testkonstruktion, men även det faktum att en stor del

av ordinlärningen förutsattes ske när studenterna läste texter kan ifrågasättas. Idén att andraspråksinlärare kan lära in stora mängder ord indirekt genom läsning av autentiska texter fick stor spridning på 1980-talet och företräddes främst av den amerikanske forskaren Stephen Krashen: ”competence in spelling and vocabulary is most efficiently attained by comprehensible input in the form of reading” (1983: 440). Många andra forskare (till exempel Laufer 2017a, 2017b, se nedan) har senare ifrågasatt om denna metod verkligen är effektiv och praktiskt genomförbar. Även om barn på modersmålet kan utvidga sitt ordförråd implicit genom läsning är det tveksamt om detta förhållande kan överföras på andraspråksinlärare i skolmiljö (t.ex. svenskar som lär sig franska i skolan eller på universitetet). Detta skulle nämligen kräva att studenterna läser mycket stora mängder text med en tydlig progression från mycket lätta till svårare texter. Förmågan att gissa sig till och dra slutsatser om ords betydelser i kontext är också beroende av många olika faktorer som förvisso kan utvecklas, men många forskare menar trots detta att förmågan generellt sett ofta tenderar att överskattas:

> En langue étrangère, force est de constater que les adultes, comme une grande partie des enfants d'ailleurs, ne sont pas portés à faire des inférences aussi facilement qu'en langue maternelle (Tréville & Duquette 1996: 69).
>
> [När det gäller främmande språk måste vi konstatera att många vuxna, precis som de flesta barn, inte har lika lätt att sluta sig till ords betydelser som de har i sitt modersmål.] (Vår översättning.)

Krashens teori (*The Input Hypothesis*) förutsätter en stor mängd input av språk som är lite svårare än den nivå som inläraren befinner sig på. Detta rimmar emellertid illa med den minskning av kurslitteraturen som vi kan notera på universitetets kurser. I studie- och kursplaner från 1970-talet kan vi se att studenterna den första terminen förväntades läsa cirka 3 500 sidor text (jämt fördelat mellan skönlitterär text och sakprosa) på grundkursen i franska. I nu gällande kursplan (2017) för grundkursen uppgår antal sidor till mellan 700 och 900 sidor. (Det något varierande antalet sidor beror på studenternas individuella val.) Även om andra medier såsom film har tillkommit har antalet sidor minskar mycket drastiskt. I sin undersökning av kursplaner i franska visar Vajta (2020) också att sakprosan har fått en mycket mindre framträdande roll i dagens kurser än vad som var fallet

tidigare. Med starkt fokus på skönlitterära texter är risken att en viss typ av vokabulär inte aktualiseras.

13.2.3 Vokabulärens plats i grund- och gymnasieskolans styrdokument

Frågan om hur ordinlärning och vokabulär behandlats på universitetets kurser kan också sättas in i ett större perspektiv som gäller synen på språkinlärningen och språkundervisningen och dess utveckling från 1970-talet och framåt. På universitetet utbildas blivande lärare inom grund- och gymnasieskolan och universitetslärarna måste därför förhålla sig till den språksyn som präglar motsvarande läroplaner. I dessa kan vi mycket tydligt se hur den kommunikativa språksynen från 1970-talet och framåt successivt har kommit att prägla läroplanerna för ungdomsskolan. I den läroplan som gällde på 1970-talet för grundskolan och som starkt präglades av den audiolingvala metoden var vokabulären förhållandevis tydligt framskriven: ”Undervisningen i franska och tyska har till uppgift att i respektive språk göra eleverna förtrogna med ett begränsat, centralt förråd av ord, fraser och grammatiska mönster” (Skolöverstyrelsen 1969: 202). På 1980-talet lyfts den kommunikativa språksynen fram tydligare: ”Eleverna bör i första hand lära sig sådana ord och fraser som de behöver för att kunna uttrycka sig i olika talsituationer. Utöver detta aktiva ordförråd bör de bli bekanta med ett väsentligt större förråd av ord och fraser för att kunna förstå vad de läser och hör på franska/tyska” (Skolöverstyrelsen 1980: 82). Vokabulärens roll för kommunikation framhävs också ofta inom forskningen. Som vi tidigare har sett påpekar t.ex. Milton (2010: 216) att gedigen ordkunskap är helt fundamental för att utveckla den kommunikativa förmågan i ett främmande språk. Från 1990-talet och framåt är den kommunikativa språksynen helt dominerande. Vokabulären nämns inte längre, utan man får anta att den tas för given:

> Att kunna kommunicera med hjälp av språket står i centrum för språkinlärningen. Undervisningen skall utgå från ett meningsfullt och intresseväckande innehåll. Genom att lyssna till och läsa om sådant som angår och engagerar och genom att använda språket för att uttrycka egna tankar i tal och skrift utvecklar eleverna också sin språkfärdighet. Det språkliga och sociala samspelet eleverna emellan spelar härvid en viktig roll (Utbildningsdepartementet 1994: 2).

Den kommunikativa språksynen har troligtvis bidragit till att göra det svårt att etablera en på förhand bestämd vokabulär att lära in när inlärarens intresse i hög utsträckning ska styra valet av stoff. Att använda översättningar till modersmålet när ord ska läras in uppfattats också av många som problematiskt när den kommunikativa språksynen föreskriver att målspråket ska användas så mycket som möjligt (Tréville 1996: 65). I den kommunikativa språksynen med sin holistiska syn har inte heller systematiska övningar med ord tagna ur sin kontext någon given plats. De flesta forskare inom ordinlärning är överens om att en strukturerad undervisning är nödvändig (se nedan). Att använda översättningar och fastställda ordlistor är helt i enlighet med de resultat många forskare kommit fram till. I kommande avsnitt ska vi se hur vokabulärundervisningen ser ut idag och hur den skulle kunna utvecklas.

13.3 Vokabulärundervisning nu

13.3.1 Strävan mot en explicit, ordfokuserad undervisning

Vi har tidigare konstaterat att det finns ett starkt samband mellan ordförrådets storlek och många andra språkliga förmågor (Milton 2010). Hur stort ordförråd kan då tänkas behövas? Det beror givetvis på vilket syfte man har med sin språkinlärning. Olika uppskattningar finns, framför allt när det gäller engelska. Nation (2006) hävdar att inlärare behöver kunna 8 000–9 000 ordfamiljer[89] för att kunna förstå skriven text ”obehindrat”. Detta innebär att inläraren förstår minst 98 % av de löpande orden i texten. Men många studier visar att inlärare har ett mycket mer begränsat ordförråd än så, även efter flera års studier i skolan. Laufer (2017a) hänvisar till studier som visar att universitetsstudenter i engelska ofta bara kan ca 2 000–4 000 ordfamiljer i början av sina studier, vilket får henne att konstatera följande:

> No wonder, then, that both researchers and language teachers have been searching for effective methods to facilitate the acquisition of thousands of words that are necessary to narrow the gap between the vocabulary learners know and the vocabulary they need (Laufer 2017a: 5).

Det finns än så länge inte så många studier när det gäller ordförrådets storlek hos inlärare i franska, men Lindqvists (2018) studie visar att svenska högstadieelever i genomsnitt kan 1 150 franska ordfamiljer inför sista terminen

89 En ordfamilj består av ett huvudord samt alla dess böjda och avledda former.

i årskurs 9. Studien visar också att ordförrådets storlek ökar stadigt från år 6 till år 9. Milton (2006) och David (2008) har båda undersökt brittiska inlärares ordförråd med samma metod som Lindqvist (2018) och båda studierna visar på ett mindre ordförråd för brittiska elever i motsvarande årkurs 9. Eleverna i David (2008) kunde 546 ordfamiljer i genomsnitt, och eleverna i Milton (2006) kunde 592 ordfamiljer.

Det finns, såvitt vi vet, inga studier över ordförrådets storlek hos svenska gymnasister, men vi kan notera att eleverna i Milton (2006) kunde 1 930 ordfamiljer efter sju års studier i skolan i Wales (när de var 18 år), och i Davids (2008) studie kunde motsvarande grupp i England 2 108 ordfamiljer.

När det gäller uppskattningar på lite högre färdighetsnivå så visar Lindqvist & Ramnäs (in progress) att studenter under andra terminens studier i franska på universitetsnivå kan ca. 7 200 ord i genomsnitt. Den uppskattningen är avsevärt högre än i Milton (2006), där universitetsstudenter efter fyra års studier i franska hade ett ordförråd på i genomsnitt 3 326 ordfamiljer. Samtidigt visar Ramnäs (2017) att det krävs åtminstone 8 000–10 000 lemman för att kunna läsa böcker av den typ som har bedömts vara lämpliga att ingå i universitetets grundkurs. Att studenter på högre nivåer ska kunna läsa och förstå enklare modern skönlitteratur är ett rimligt krav. Det ordförråd som täcks genom Riksprovets lista räcker alltså inte för att studenterna ska nå detta mål.

Mot bakgrund av tidigare forskning är det tydligt att det behöver läggas mer fokus på vokabulärundervisningen om elever och studenter ska få möjligheter att utöka sitt ordförråd. Explicit och strukturerad vokabulärundervisning borde integreras inte bara på grundkursen, utan även i kurser på högre nivå, i synnerhet fortsättningskursen. Laufer talar ovan om ett sökande av effektiva metoder. Vilka metoder är effektiva? Det finns de som hävdar att det går att tillägna sig många ord genom läsning, d.v.s. genom s.k. implicit inlärning (cf. Krashen). Som vi redan konstaterat ovan visar forskningen att det visserligen är möjligt att lära sig ord på det sättet, men man menar att det inte är en särskilt effektiv metod. En nackdel som brukar tas upp är att det är tidskrävande. Det krävs att inläraren läser enorma mängder text för att ha möjligheten att befästa kunskapen om nya ord. Enligt Laufer (2017a: 5) skulle inläraren behöva läsa ungefär en miljon ord per år för att

stöta på samma ord de 12 gånger som av vissa forskare anses nödvändiga för inlärning[90]. Laufer (2017b: 345) konstaterar:

> Furthermore, to my knowledge, no studies have investigated the acquisition of thousands of words from reading millions of words. In the absence of such evidence, it is questionable whether input from extensive reading can be the most important source of L2 vocabulary learning.

Vi kan ta de tre skönlitterära texter som ingår i grundkursen i franska vid Göteborgs universitet som exempel. (Studenterna ska läsa fyra texter, men en är valbar och kan därför inte tas med i undersökningen). Dessa tre romaner innehåller sammanlagt cirka 140 000 ord. Om vi jämför orden i den totala textmassan som utgörs av böckerna med Lonsdale och Le Bras (2009) ofta citerade frekvensordlista för franska kan vi se vilka ord i olika frekvensband som förekommer mer än 12 gånger. För att kunna läsa böckerna extensivt (vilket man egentligen måste kunna göra för att ha en möjlighet att lära sig ord implicit) krävs ett ordförråd på 10 000 ord. För studenter som redan har ett sådant ordförråd finns endast 5 okända ord som förekommer fler än 12 gånger. För nybörjare och studenter med ett litet ordförråd finns många okända ord som förekommer fler än 12 gånger i texterna, men texterna är alldeles för svåra för dem att läsa extensivt. Vi kan även se att det för studenter med ett ordförråd motsvarande Riksprovsvokabulären (cirka 4 000 ord) inte finns särskilt stor potential för att lära många nya ord implicit. Om man förutsätter att studenterna har ett ordförråd på 4 000 ord finns knappt 40 okända ord som förekommer oftare än 12 gånger i hela textmassan och som skulle kunna läras in implicit. Även om man räknar med att ett lägre antal möten med orden krävs för att de skall ”fastna” inser man att textläsning måste kombineras med andra metoder just när det gäller ordinlärning.

Många forskare framhåller vikten av den explicita inlärningen, som sker via *word-focused instruction*, d.v.s. att arbeta medvetet med vokabulärövningar för att utöka ordförrådets storlek och djup[91] (Nation 2001; Laufer 2010, 2017b). Exempel på sådana övningar är att arbeta aktivt med s.k. *flashcards*, ordböcker eller olika digitala verktyg för ordinlärning. Laufer

90 Andra uppskattningar finns. Laufer (2017b: 344) nämner att det antal möten som krävs för att ett ord ska läras in varierar mellan 6 och 20+.

91 Begreppet ”djup” avser hur väl inläraren kan ett visst ord. Det kan t.ex. gälla aspekter som uttal, stavning, betydelser.

(2017b) talar om tre grundläggande ”I:n” för effektiv ordinlärning: *Input*, *Instruction*, *Involvement*. Med andra ord bortser hon inte från det faktum att input är viktigt och bidrar till inlärningen, men hon menar att det inte är tillräckligt, som vi såg ovan. Däremot fäster hon stor vikt vid *Instruction.* Det handlar alltså om att få inläraren att fokusera på ordinlärningen genom olika typer av övningar. Dessa övningar kan ske både i autentiska, kommunikativa situationer och i icke-autentiska situationer. Exempel på det förstnämnda kan vara att i klassrummet fokusera på särskilda ord under en gruppdiskussion kring ett givet ämne, eller att slå upp ord vid läsning av en autentisk text. Exempel på icke-autentiska situationer är att fylla i ord i konstruerade meningar eller att översätta ord mellan förstaspråket och målspråket. Enligt Laufers (2017b) modell är alla dessa typer av ordfokuserade övningar viktiga för ordinlärningen. Input är också viktigt, men i kombination med explicita övningar. Denna modell finner vi även stöd för i den franskspråkiga litteraturen:

> Le rôle de l’enseignant ne se limite donc pas à exposer l’apprenant à une profusion de documents authentiques et à l’engager dans des situations de communication réelles ou simulées. Face à une dose massive de mots nouveaux, l’apprenant doit être amené à une réflexion d’ordre méta-linguistique et entrainé dans une variété d’exercices et de pratiques qui lui donnent les moyens de s’emparer des mots et de les ancrer en mémoire sur les schèmes déjà en place (Tréville & Duquette 1996: 97).
>
> [Lärarens roll kan således inte begränsas till att endast låta inläraren ta del av en mängd autentiska dokument och kommunicera i verkliga eller konstruerade situationer. En inlärare som ska ta till sig en stor mängd nya ord måste stimuleras till metalingvistiskt tänkande och erbjudas olika typer av övningar som gör det möjligt att förankra orden i minnet i förhållande till redan tidigare förvärvade mönster och strukturer.] (Vår översättning.)

Det tredje I:et står för *Involvement.* Detta begrepp hänvisar till inlärarens eget engagemang för sin egen ordinlärning, som anses avgörande för hur väl inläraren lyckas med inlärningen av nya ord. Begreppet föreslogs först av Laufer & Hulstijn (2001) inom ramen för deras *Involvement Load Hypothesis*. Involvement handlar om en process där inläraren först söker (*search*) efter ord

som hen behöver kunna (*need*), för att sedan utvärdera ordet, t.ex. genom att leta synonymer eller söka efter motsvarigheter i andra språk (*evaluation*).

Den här typen av vokabulärundervisning inför vi nu vid Göteborgs universitet. Ett första steg har varit att introducera interaktiva vokabulärövningar i klassrummet genom användandet av digitala verktyg. Vi har även utvecklat en rad olika webbaserade övningar som studenterna har tillgång till via sin inloggning i universitetets lärplattform.

13.3.2 Franska som tredjespråk

Utöver vår strävan mot en explicit, ordfokuserad undervisning vill vi även integrera ett tredjespråksperspektiv. På senare tid har det uppmärksammats att franska och andra främmande språk som lärs in i Sverige bör betraktas som tredjespråk, eftersom elever och studenter med svenska och/eller något annat språk som modersmål oftast har kunskaper i åtminstone engelska innan de påbörjar inlärningsprocessen i franska (Bardel, Falk & Lindqvist 2016). Det är dessutom inte ovanligt att inlärare av franska, särskilt på universitetsnivå, har kunskaper i fler språk än så (se t.ex. Lindqvist 2012). Franska är alltså sällan ett andraspråk för svenska inlärare, kronologiskt sett, utan kan betraktas som ett tredjespråk[92]. Lindqvist (2016) diskuterar olika aspekter av tredjespråkets ordförråd och poängterar att inlärare med kunskaper i flera språk kan ha stor nytta av dessa vid inlärningen av ett nytt språk. Detta har för övrigt framhävts av många forskare inom forskningsfältet tredjespråksinlärning (Ringbom 2007). Man menar att det är naturligt för inlärare att göra jämförelser mellan de språk som man kan. När det gäller ordförrådet handlar det om att söka efter skillnader och likheter både till form (stavning, uttal) och innehåll (betydelse). Även inom ordinlärningsforskningen diskuteras detta, men då har det oftast handlat om jämförelser mellan förstaspråket och andraspråket. Forskare talar om ”a cognate advantage” mellan vissa språk, t.ex. franska och engelska eller mellan franska och andra romanska språk (Bardel, Lindqvist & Gudmundson 2012; Batista & Horst 2016) och menar att inlärare kan tillägna sig ett stort antal ord på målspråket tack vare dess likheter, både till form och innehåll, med förstaspråket. I en tredjespråkskontext blir det mer komplext, eftersom jämförelserna kan göras mellan

92 Begreppet *tredjespråk* brukar användas för att hänvisa till det språk som inläraren håller på att tillägna sig för tillfället, oavsett hur många förstaspråk och andraspråk hen kan (Hammarberg 2016; Lindqvist & Falk 2017).

flera språk. När det gäller franska kan det till exempel vara en fördel att ha kunskaper i andra romanska språk, vilket kan underlätta både vid förståelse och produktion av franska ord (Lindqvist 2016). Många forskare hävdar att studenterna bör uppmuntras att göra tvärspråkliga jämförelser när det gäller ordförrådet, och att detta bör uppmärksammas i vokabulärundervisningen. I detta sammanhang bör man också ta upp problematiken kring *les faux amis*, d.v.s. ord som har liknande form i två eller flera språk, men som inte har samma betydelse (Lindqvist 2016).

13.4 Vokabulärundervisning i framtiden

I ovanstående kapitel har vi presenterat några teoretiska utgångspunkter som vi hoppas kan ligga till grund för vokabulärundervisningen i franska i framtiden. Laufers (2017b) modell utgör ett rigoröst ramverk för vokabulärundervisning. Genom att fokusera explicit på vokabulärövningar i klassrummet kan vi öka möjligheterna för studenterna att lära sig fler ord. Om de utökar sitt ordförråd är det också troligt att de utvecklar andra förmågor, eftersom det finns klara bevis på att ordförrådets storlek korrelerar med andra kompetenser (Milton 2010). Vi har för avsikt att fortsätta utveckla vokabulärundervisningen enligt Laufers modell, bl.a. genom att utarbeta ännu fler ordfokuserade övningar i klassrummet. Nya digitala verktyg utvecklas ständigt (se t.ex. Cobbs hemsida www.lextutor.ca). Även om det fortfarande är ett relativt nytt område, så finns det forskning som visar att digitala verktyg såsom digitala flashcards är effektivt vid ordinlärning (Altiner 2011). Denna typ av vokabulärövning tas också upp av Laufer (2017b) som exempel på *word-focused instruction* och kan implementeras i undervisningen i högre utsträckning.

Vi ser även ett behov av att förbättra den universitetsgemensamma Riksprovsordlistan. Det är värt att notera att den ursprungliga listan togs fram inom ramen för ett forskningsprojekt[93], där syftet var att undersöka olika aspekter av den avancerade inlärarens ordförråd. Listan är baserad på en talspråkskorpus, eftersom det var den modaliteten som skulle undersökas inom projektet. Vidare är listan frekvensbaserad eftersom projektet ville

93 *Aspects of the advanced learner's lexicon* (Bardel, Gudmundson & Lindqvist), inom ramen för forskningsprogrammet *High-level proficiency in second language use* vid Stockholms universitet, 2005–2012.

undersöka lexikal rikedom hos svenska inlärare i enlighet med frekvensperspektivet (se ovan). Det är viktigt att komma ihåg att listan inte togs fram i pedagogiskt syfte. Därmed inte sagt att listan är olämplig. Som vi har sett anses frekvens vara den mest avgörande faktorn för ordinlärning, så det är rimligt att utgå från den typen av lista. Man kan dock diskutera huruvida ordlistan är representativ för det franska språket generellt. Om vi jämför ordlistan med Lonsdale och Le Bras (2009) frekvensordlista ser vi att det i riksprovsordlistan förekommer en relativt stor mängd lågfrekventa ord, som på goda grunder kan ifrågasättas, t.ex. *aigre* (sur, bitter), *bêche* (spade), *bûche* (vedträ), *chauvin* (chauvinistisk), *courgette* (squash), *court-circuit* (kortslutning), *fœtus* (foster), *insomnie* (sömnlöshet), *jonquille* (bot. slags narciss), *joufflu* (rundkindad), *juteux* (saftig), *limer* (fila av; knulla), *niais* (dum), *osier* (vide), *ouate* (vadd), *pastèque* (vattenmelon), *perspicacité* (skarpsynthet), *pester* (förbanna), *poivron* (paprika), *radoter* (gagga), *râper* (riva), *serrurier* (låssmed), *sidéré* (bestört), *timbré* (stämplad; frankerad; galen; klangfull), *vendange* (vinskörd). Vissa av dessa ord kan inte sägas utgöra det nödvändiga basordförrådet för en student på grundkursen. Ett annat problem är att ord senare har lagts till och tagits bort från listan på ett sätt som gör att vi inte längre vet exakt på vilka grunder den är konstruerad. Vi ser ett behov av att ta fram en ny ordlista där det tydligt framgår hur den har fastställts.

13.5 Avslutning

I denna artikel har vi diskuterat vokabulärens plats i undervisningen i franska på universitetsnivå i Sverige. I en historisk tillbakablick har vi kunnat konstatera att vokabulären länge har haft en relativt liten roll trots att många forskare påtalat dess centrala betydelse i språkundervisningen samt för språkinlärningen i stort. De senaste åren verkar emellertid en viss förändring ha skett. En gemensam ordlista har skapats och vid Göteborgs universitet, såväl som på andra lärosäten i Sverige, ges nu vokabulären större utrymme i undervisningen genom införandet av seminarier och ordfokuserade övningar som syftar till att stärka studenternas kunskaper. Andraspråksforskningen har en stark ställning inom franskämnet på svenska universitet, vilket gör att vi ser med tillförsikt på framtiden. Med några exempel har vi visat hur metoder för ordinlärning med stöd i forskningen samt ny teknik skulle kunna

bidra till att utveckla vokabulärundervisningen och därmed studenternas möjligheter att utöka och fördjupa sitt ordförråd.

Bibliografi

Altiner, Cennet, 2011: Integrating a computer-based flashcard program into academic vocabulary learning. *Graduate Theses and Dissertations*. Paper 10160.

Bardel, Camilla, Falk, Ylva & Lindqvist, Christina (red.), 2016: *Tredjespråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Bardel, Camilla, Lindqvist, Christina & Gudmundson, Anna, 2012: Aspects of lexical sophistication in advanced learners' oral production. Vocabulary acquisition and use in L2 French and Italian. *Studies in Second Language Acquisition* 34. 269–290.

Batista, Roselen & Horst, Marlise, 2016: A new receptive vocabulary size test for French. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 2 (2). 211–233.

David, Annabelle, 2008: Vocabulary breadth in French L2 learners. *The Language Learning Journal*. 36 (2). 167–180.

Hammarberg, Björn, 2016: Flerspråkighet och tredjespråksinlärning. I: Bardel, Camilla, Falk, Ylva & Lindqvist, Christina (red.), *Tredjespråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur. 33–58.

Hulstijn, Jan H. & Laufer, Batia, 2001: Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning* 51. 539–558.

Krashen, Stephen, 1989: We acquire vocabulary and spelling by reading: Further evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal* 73. 440–464.

Laufer, Batia, 2010: Form focused instruction in second language vocabulary learning. I: Chacón-Beltrán, Rubén, Abello-Contesse, Christian, Torreblanca-López, Maria del Mar & López-Jiménez, Maria Dolores (red.), *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters. 15–27.

Laufer, Batia, 2017a: From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning. *Language Teaching Research* 21(1). 5–11.

Laufer, Batia, 2017b: The three 'I's of second language vocabulary learning: Input, instruction, involvement. I: Hinkel, Eli (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Volume III*. London: Routledge. 343–354.

Lindqvist, Christina, 2010: La richesse lexicale dans la production orale de l'apprenant avancé de français. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 66 (3). 393–420.

Lindqvist, Christina, 2012: Advanced learners' word choices in French L3 oral production. I: Cabrelli Amaro, Jennifer, Flynn, Suzanne & Rothman, Jason (red.), *Third language acquisition in adulthood.* Amsterdam: John Benjamins. 255–280.

Lindqvist, Christina, 2016: Tredjespråkets ordförråd. I: Bardel, Camilla, Falk, Ylva & Lindqvist, Christina (red.), *Tredjespråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, Christina, 2018: Le développement de la taille du vocabulaire en français L2 chez les élèves suédophones. *Synergies Pays Scandinaves* 11-12/2016-2017. 151–161.

Lindqvist, Christina & Falk, Ylva, 2017: Vad är ett andraspråk, egentligen? I:Bendegard, Saga, Melander Marttala, Ulla & Westman, Maria (red.), *Språk och norm*. Rapport från ASLA:s symposium Uppsala universitet 21–22 april 2016. *Language and norms*. Papers from the ASLA Symposium at Uppsala University 21–22 April, 2016. (ASLA:s skriftserie nr 26.) Uppsala 2017. 71–77.

Lindqvist, Christina & Ramnäs, Mårten, in progress: La compétence lexicale en français langue étrangère – quel est l'impact des mots cognats ?

Litteraturanvisningar till Kursplanen för grundkurs i franska, allmän inriktning, 1–20 p, fastställd 1984-07-01. Göteborgs universitet.

Lonsdale, Deryl & Le Bras, Yvon, 2009: *A frequency dictionary of French*. New York: Routledge.

Meara, Paul, 1980: Vocabulary acquisition: A neglected area of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, no 4. 221–246.

Milton, James, 2006: Language lite? Learning French vocabulary in school. *Journal of French Language Studies* 16 (2). 187–205.

Milton, James, 2009: *Measuring second language vocabulary acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Milton, James, 2010: The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. A common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, and textbooks across Europe. I: Bartning, Inge, Martin, Maisa & Vedder, Ineke (red.), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research. Eurosla monographs 2010*. 211–232.

Nation, I. S. Paul, 2001: *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. Paul, 2006: How large a vocabulary is needed for reading and listening?. *Canadian Modern Language Review* no 1. 59–82.

Ovtcharov, Valentin, Cobb, Tom & Halter, Randall, 2006: La richesse lexicale des productions orales: mesure fiable du niveau de compétence langagière. *La Revue canadienne des langues vivantes* 63(1). 107–125.

Ramnäs, Mårten, 2017: Vokabulären i franskundervisningen på svenska universitet. *Lingua* 3. 26–30.

Ringbom, Håkan, 2007: *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Skolöverstyrelsen, 1969: *Lgr 69 I, Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber AB.

Skolöverstyrelsen, 1980: *Lgr 80, Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.

Studieplan Grundkurs A1 i franska, 20 poäng, fastställd 1975-12-05. Göteborgs universitet.

Utbildningsdepartementet. 1994. *Lpo 94, Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tréville, Marie-Claude & Duquette, Lise, 1996: *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.

Vajta, Katharina, 2020: Vad säger (inte) en kursplan? En blick på utbildningen i franska från 1960-talet till idag. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 223–241.

14. Översättningens plats inom utbildning och forskning i romanska språk

Cecilia Alvstad, Elisabeth Bladh, Olof Eriksson & Mårten Ramnäs

Översättning har traditionellt sett haft en framträdande roll inom undervisning i romanska språk, även om den kommunikativa metoden på senare tid något trängt undan användandet av översättning som språkdidaktiskt hjälpmedel i klassrummet. Vad gäller forskning är det framförallt i franska som översättningsvetenskapligt inriktade studier bedrivits. I det här kapitlet behandlas översättningens plats inom utbildning och forskning i romanska språk ur tre perspektiv. I en första avdelning (14.1) diskuterar Mårten Ramnäs användningen av översättning som didaktiskt hjälpmedel i samband med språkfärdighetsmomentet. Därefter redogör Olof Eriksson för dess lämplighet som ämne för uppsatsskrivning (14.2). Avslutningsvis resonerar Cecilia Alvstad och Elisabeth Bladh kring den översättningsvetenskapliga forskning som bedrivs av forskare i romanska språk i Sverige (14.3).

14.1 Översättning som pedagogiskt verktyg

Mårten Ramnäs

Översättning som en del av språkundervisningen har en lång tradition, både på universiteten och inom ungdomsskolan, men har även länge pekats ut som ett problem, vilket gjort att översättning numera förekommer i betydligt mindre omfattning i de flesta svenska språkutbildningar. På flera lärosäten finns idag kurser och hela utbildningsgångar i franska (och andra moderna språk) som är helt fria från svenska. I vissa fall är svenskan inte ens ett krav för att bli antagen till utbildningen.

Översättningens kräftgång som pedagogiskt verktyg torde i första hand kunna förklaras av en förändrad syn på språkundervisningens mål, en ny kunskapssyn och framväxten av nya undervisningsmetoder. Översättningen förknippas med äldre tiders språkundervisning och har till och med fått ge sitt namn åt den så förhatliga ”Grammatik- och översättningsmetoden”, som var rådande långt in på 1900-talet (Tornberg 2015: 34–37). Den kommunikativa språkundervisningen är idag helt förhärskande inom ung-

domsskolan, och präglar i viss mån även universitetets språkutbildningar (där ju blivande ungdomslärare utbildas). Med sin betoning på autentiskt material och kommunikation på målspråket i undervisningen har denna metod bidragit till att översättningen hamnat i skamvrån.

Även om den rådande ideologin i Sverige och de flesta andra länder officiellt bannlyser modersmålet i språkundervisningen förekommer översättning trots allt fortfarande i många undervisningssituationer, både formellt och informellt (Cook 2010: 7; Källqvist *et al.* 2017). Många lärare har därför en tvetydig hållning till översättning – de använder den i undervisningen, men vill inte gärna kännas vid att de verkligen gör det.

Ett vanligt förekommande exempel på översättning i undervisningen är översättningsekvivalenter i ordlistor. Erfarna lärare vet att det är mycket effektivt att ge en översättningsekvivalent när ett ord ska förklaras eller definieras första gången, vilket också bekräftas av ordinlärningsforskare: ”studies comparing the effectiveness of various methods for learning always come up with the result that an L1 translation is the most effective […] When the use of an L1 translation is combined with the use of word cards for the initial learning of vocabulary, then learners have a very effective strategy for speeding up vocabulary growth” (Nation 2005: 3–4).

Att studenter på olika sätt använder sig av sitt modersmål när de lär sig ett främmande språk är alltså helt naturligt och önskvärt – det kommer att ske alldeles oavsett påbud om att endast målspråket skall används. Att knyta an till det redan kända är en snabb och effektiv väg till kunskap (Butzkamm 2003). Istället för att peka ut modersmålet som ett problem i språkundervisningen menar jag därför att man istället bör se det som en tillgång.

Översättningsövningar kan hjälpa studenter att reflektera metalingvistiskt över skillnader mellan modersmålet och målspråket på olika plan. Olof Eriksson fokuserar på just översättningsanalysens möjligheter, i synnerhet som ämne för uppsatser på kandidat-, magister- och masternivå. Jag kan helt instämma i Olof Erikssons resonemang. Denna typ av uppsatser har inte bara god potential som vetenskapliga uppsatsämnen, men kan även bidra till att utveckla studenternas språkfärdighet genom en större medvetenhet om skillnader och likheter mellan modersmålet och det främmande språket. För de flesta svenska studenter är franskan kronologiskt sett det andra främmande

språket, vilket gör att även det första främmande språket (oftast engelskan) borde kunna ses som en tillgång (Bardel 2016: 132).

Kommunikativ språkundervisning har många förtjänster, men vi kan inte bortse från det faktum att franskan har en ställning som främmandespråk i Sverige (ett språk som man lär sig i en miljö där språket normalt sett inte talas). Tiden i lärosal är begränsad och att utifrån dessa förutsättningar dogmatiskt hålla fast vid idén att modersmålet (och därmed översättning) inte på några villkor får användas i undervisningen kan ifrågasättas (Hedström 2001). Flera forskare menar att det i själva verket saknas tydliga empiriska belägg för att undervisning endast på målspråket är det bästa för studenterna (Cook 2010; Källqvist *et al.* 2017).

Vi konstaterade ovan att översättningen har varit på tillbakagång och kopplade detta till den kommunikativa språkundervisningen. Att det finns universitetsutbildningar i språk som är helt fria från översättning kan även ses som en konsekvens av ett samhälle i förändring; till universiteten söker fler och fler studenter som inte har svenska som modersmål, eller som kanske inte alls behärskar svenska. Enligt statistik från Skolverket (www.skolverket.se) var en dryg fjärdedel av alla elever i grundskolan berättigade till modersmålsundervisning läsåret 2015/2016. Denna siffra har på kort tid ökat markant. Även lärarna har, oftare nu än tidigare, ett annat språk än svenska som modersmål. I detta ljus är det givetvis legitimt att ifrågasätta förekomsten av övningar som inbegriper översättning till eller från svenska. Varför ska t.ex. en lärare med franska som modersmål låta en student med spanska som modersmål översätta texter från svenska till franska inom ramen för en kurs i franska?

Att man kan ifrågasätta översättningsövningar mellan vissa språkpar för vissa studenter inom ramen för en viss kurs utgör emellertid inte ett argument för att helt avskaffa all form av översättning som pedagogiskt verktyg. Om studenterna inte delar samma modersmål begränsas möjligheterna och nyttan med översättning, men den utesluts inte. Cook (2010: 151–153) föreslår olika översättningsövningar som kan användas även i studentgrupper som inte delar samma modersmål. Ohlander (2001) efterlyser en ökad multikontrastiv medvetenhet hos lärarna för att bättre hjälpa studenter med annat modersmål än svenska. Ohlanders uppmaning kan uppfattas som över

hövan ambitiös, men innebär samtidigt ett erkännande av modersmålets betydelse i inlärningen och undervisningen av främmande språk.

14.2 Översättningsanalys som ämne för examensarbeten

Olof Eriksson

Översättning har historiskt sett intagit en framträdande plats i svensk universitetsundervisning i språk. Översättningsundervisningen var ett färdighetsmoment, vars primära syfte var att förbättra de studerandes skriftliga språkfärdighet men som också användes som ett instrument för att testa denna språkfärdighet. I skolan var översättningens ställning än starkare. Man kan till och med hävda att den där utgjorde det dominerande inslaget i språkundervisningen, framför allt som färdighetstest. Så var t.ex. ännu i slutet av 60-talet alla prov som gavs på gymnasiets nyspråkliga gren – inklusive studentexamensprovet – utformade som tvådelade översättningstexter, vars första del skulle översättas till modersmålet (version) och andra till det främmande språket (tema). Läromedel för denna undervisning utgjordes av så kallade ”stilsamlingar”, vilka producerades i ganska stor omfattning, för skol- såväl som för universitetsbruk. Den senaste – sista? – av det senare slaget utkom så sent som 1996 (Hansén 1996).

Vid universiteten gavs översättningskurser med efterföljande examination i form av översättningsprov på alla grundutbildningens nivåer. Detta är fortfarande fallet vid vissa lärosäten och i vissa språk. Om den stora betydelse som översättningen tillmättes vid svenska lärosäten ännu några år in på 2000-talet vittnar det faktum att även forskarutbildningen i språk kunde omfatta en obligatorisk och poänggivande översättningskurs med tentamen i form av ett översättningsprov. Detta var t.ex. fallet i forskarutbildningen i franska vid Göteborgs universitet.

Översättningens roll som undervisningsform och testform i färdighetsbefrämjande syfte är omdiskuterad och i hög grad ifrågasatt (Källkvist 2004; Jönsson 2011; Tornberg 2015). Den anses ofta ineffektiv som inlärningsmetod och något förlegad med sitt ensidiga fokus på skriftlig språkproduktion på bekostnad av muntlig kommunikation. Som en konsekvens av detta praktiseras översättningsundervisning i allt mindre utsträckning i svensk språkutbildning.

På ett helt annat sätt förhåller det sig med översättningens roll i de många översättarutbildningar som idag finns i Sverige (Englund Dimitrova 2013). Här utgör inte översättningen ett *medel* för att förvärva ökad kunskap om det aktuella språkets grammatik och lexikon och för att förbättra sin skriftliga språkfärdighet i detta språk, utan ett *mål* i sig, nämligen att på målspråket producera översättningstext som grammatiskt, lexikaliskt, pragmatiskt och stilistiskt så nära som möjligt motsvarar originaltextens egenskaper i dessa avseenden (Ingo 1991, 2009).

Om praktisk översättning som färdighetsmoment numera således är ett sparsamt förekommande inslag i svensk språkutbildning på såväl skol- som universitetsnivå, kan inte detsamma sägas gälla teoretisk översättningsanalys vad beträffar den senare nivån. Det är visserligen sant att översättningsanalys som undervisningsform är sällsynt vid svenska lärosäten. Beklagligtvis, måste man säga, eftersom analys av redan existerande översättningar enligt min mening erbjuder en inlärningsmetod som är väl så effektiv som regelrätt översättning: Kontrastiv analys av text i original (källspråkstext) och i översättning (målspråkstext) gör på ett tydligare sätt än egen översättning den studerande uppmärksam på målspråkets strukturella egenskaper med avseende på grammatik och lexikon. Översättningsanalysens effektivitet beror på att den fokuserar just de punkter där de båda språken uppvisar skillnader av systematisk karaktär – dvs. skillnader som har sin grund i systembundna egenskaper i respektive språk – och som är av speciellt stor vikt för inlärningsprocessen. Försök med översättningsanalys i språkinlärningssyfte har förekommit, bl.a. på 80-talet i franska vid Institutionen för romanska språk i Göteborg, då med utgångspunkt i ett (opublicerat) läromedel med titeln *Kontrastiv Antologi* (Lindvall & Eriksson 1989).

Däremot är översättningsanalys numera mycket vanligt förekommande som ämnesområde för uppsatser på kandidat-, magister- och masternivå. Från att tidigare nästan inte alls ha förekommit har uppsatser med översättningsvetenskaplig inriktning under de senaste 30–35 åren blivit allt vanligare vid svenska språkinstitutioner, inte minst inom franskämnet, framför allt med utgångspunkt i litterär text och oftast med franskan som målspråk, men ibland också med analys i motsatt riktning. Jag har själv som handledare och examinator praktiserat denna ämnesinriktning i stor skala vid Göteborgs universitet (1979–1996), vid Åbo Akademi (1996–1997)

(i form av s.k. *pro gradu-avhandlingar*, nivåmässigt närmast motsvarande svenska masteruppsatser) och vid Linnéuniversitetet (1998–2012). Vid detta senare lärosäte var till uppsatsarbetet kopplad en teori- och metodkurs, vars syfte var att förbereda skribenterna för uppsatsarbetet genom att bibringa dem elementära kunskaper om översättningsteori och översättningsmetodik.

Översättningsanalytiska uppsatsämnen erbjuder, enligt min mening, flera fördelar i förhållande till den typ av ämnen som traditionellt dominerat produktionen av uppsatser med språkvetenskaplig inriktning vid Sveriges universitet och högskolor. Det största problemet med dessa ämnesval var att de är för allmänt hållna i sin formulering och att uppsatserna därmed tenderar att innehållsmässigt bli alltför omfattande, att ”greppa över för mycket”. Ett ämne av typen *Konjunktiven i franskan* riskerar mycket starkt att bli enbart refererande snarare än analyserande, beroende dels på att teoribildningen på området är för stor för att kunna omfattas av en uppsats på grundnivå, dels på att alla aspekter av det franska konjunktivbruket utförligt behandlats i den vetenskapliga litteraturen på området. En sådan uppsats kan följaktligen inte tillföra forskningen någonting som skulle kunna betecknas som ”nytt” beträffande bruket av konjunktiv i franskan. Dessutom blir med nödvändighet det exempelmaterial som uppsatsen bygger på – dess korpus – alltför begränsat för att skribenten skall kunna säga något i ämnet som är strukturellt signifikativt, dvs. något som utgör ett faktum beträffande en systeminherent egenskap i det franska språket. Med andra ord kan en sådan uppsats, i beaktande av premisserna, inte tänkas uppnå någon högre grad av det man kan kalla för ”vetenskaplighet” och inte heller möjliggöra för dess författare att ådagalägga någon egentlig ”självständighet” i sitt uppsatsarbete (Eriksson 2011).

Översättningsanalys, å andra sidan, ger möjlighet till specifika och väl avgränsade ämnesval som ryms inom ramen för vad som gäller för språkuppsatser på grundnivå beträffande arbetsinsats och tidsåtgång. Översättningsanalytiska ämnen har dessutom den fördelen att de tillåter skribenten att tillföra något nytt och personligt på grundval av en inte särskilt omfattande teoriinläsning och utifrån ett relativt begränsat exempelmaterial. Denna fördel är till stor del en effekt av översättningsvetenskapens natur, eftersom denna disciplin sätter översättningsprocessen – eller den text som är produkten av processen – och den enskilda översättarens roll i denna process i centrum,

detta till skillnad från den kontrastiva språkvetenskapen, som sysslar med jämförelser mellan *språk* med avseende på egenskaper som är systembundna – och följaktligen översättaroberoende – i de berörda språken (Eriksson 2004, 2015). Medan översättningsvetenskapen således är *textbaserad*, är den kontrastiva språkvetenskapen *språkbaserad*. Undersökningar av detta senare slag kräver stora och varierade korpusar för att uppfylla kravet på kontrastiv signifikans och dessutom kräver de omfattande inläsning på den vetenskapliga litteratur som behandlar det eller de språkliga fenomen som är föremål för studien. Kontrastiv språkanalys, till skillnad från översättningsanalys, lämpar sig således illa som ämnesområde för uppsatser med språkvetenskaplig inriktning.

Jag ger avslutningsvis några exempel på översättningsanalytiska uppsatsämnen som jag föreslagit under loppet av de ca 35 år som jag fungerat som handledare och examinator i ämnet franska:

1. Undersökningar av översättningsstrategier hos enstaka översättare av litterär text med avseende på specifika fenomen som vållar översättningsproblem. Det kan röra sig om fenomen som slang, dialekt, bildspråk, idiom, individuella stildrag (Eriksson 2002), kulturspecifika ord/uttryck (Svane 2002; Tegelberg 2007). Ett enda litterärt verk i svenskt original och i fransk översättning kan räcka som korpus för en sådan uppsats.
2. Undersökningar av hur litterär förstaöversättning förhåller sig till nyöversättning (Tegelberg 2011; Eriksson 2012) utifrån en komparativ analys av två eller flera översättningar till franska av ett och samma svenska litterära verk. Här kan det också vara fråga om översättningar i motsatt riktning. Exempelvis har verk av författare som Balzac, Flaubert, Maupassant, Zola utkommit i svensk nyöversättning vid ett flertal tillfällen.
3. Komparativa undersökningar av ”översättarprofil” hos två eller flera översättare på det litterära området utifrån ett antal variabler som bedömts som speciellt relevanta för jämförelsen i fråga (Gullin 1998).
4. Undersökningar av fenomenet ”översättningsspråk”, dvs. det språk som är en effekt av att översättaren omedvetet genom interferensverkan låter sig påverkas av originaltextens språk, både lexikalt och grammatiskt. Det har t.ex. visats (Gellerstam 1986, 1996) att ”översättningssvenska” mycket radikalt och systematiskt skiljer sig från ”originalsvenska”. Exempelvis

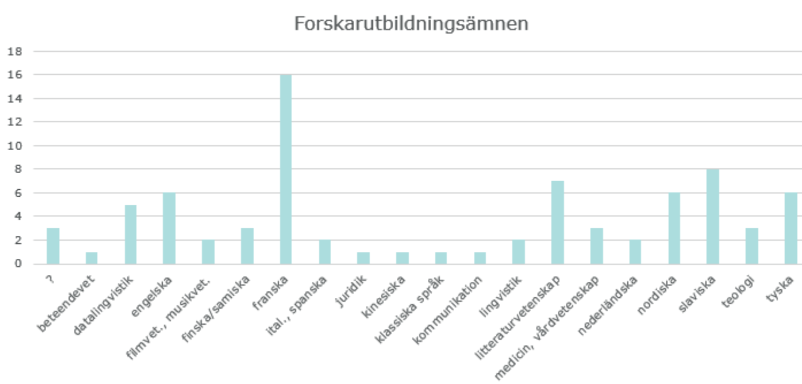
är ett verb som *anlända* mycket vanligare i svensk översättningstext än i svensk originaltext, detta på grund av påverkan från engelskans *arrive* och franskans *arriver*. ”Översättningsspråk” är utan tvekan ett översättarbetingat – dvs. språkoberoende – fenomen.

14.3 Översättningsvetenskaplig forskning inom romanska språk

Cecilia Alvstad och Elisabeth Bladh

Att hävda att översättningsforskning generellt sett är särskilt representerad bland forskare i något av de romanska språken vore kanske aningen missvisande. Däremot är det slående hur dominerande aktiviteten inom disciplinen varit på senare tid från forskare med inriktning mot franska, något som framgår i en nyligen gjord sammanställning av svensk översättningsforskning (Englund Dimitrova 2017). Slagsidan mot franska framgår tydligt i diagram 1 och tabell 1 nedan.

Diagram 1. Avhandlingar med översättningsvetenskaplig inriktning vid svenska universitet under perioden 1986–2015 fördelade på forskarutbildningsämnen (Källa: Englund Dimitrova 2017)[94]



Av sammanlagt 70 avhandlingar med översättningsvetenskaplig inriktning utgör de som lagts fram inom ämnet franska (16 st) snudd på en fjärdedel av den totala andelen och avviker markant från övriga forskarutbildningsämnen. I själva verket är avvikelsen ännu större eftersom åtminstone två

94 För att få en mer rättvisande bild av hur fördelningen ser ut bland de romanska språken valde Englund Dimitrova att redovisa franska separat från italienska och spanska även i det fall avhandlingen lagts fram inom ramen för en forskarutbildning i romanska språk.

avhandlingar i franska inte räknats med i statistiken då dessa inte haft med ”översättning” som nyckelord, vilket utgjort grunden för Englund Dimitrovas statistik. Detta innebär att de franska avhandlingarna till antalet är mer än dubbelt så många som avhandlingarna i slaviska språk, dvs. det ämne som intar silverplatsen i den efterföljande klungan. I andra romanska språk har det bara kommit två avhandlingar, en i spanska (Alvstad 2003) och en i italienska (Svensson 2005), bägge från Göteborg.

En stor del av avhandlingarna i franska består av kontrastiva studier där användningen av något språkligt fenomen jämförs mellan franska och svenska. Den här kontrastiva forskningen baserad på översättningskorpusar blommade upp under 2000-talet och resulterade i ett flertal avhandlingar framförallt i Göteborg under Lars Lindvalls handledning (Kortteinen 2005; Svensson 2005; Ramnäs 2006), i Växjö av den förres adept Olof Eriksson (Jansson 2006; Mossberg 2006; Fohlin 2008), samt i Uppsala (Andersson 2004; Svensson 2010; Hellqvist 2015). Den första avhandlingen med kontrastiv inriktning verkar ha lagts fram i Lund (Sandberg 1997), men följdes inte av flera vid lärosätet. Av dessa 10 avhandlingar undersöker majoriteten språkparet franska-svenska och det enda undantaget utgörs av Svenssons italiensk-svenska studie.

Här ser man också vikten av enskilda personer: Lars Lindvall (Göteborg), Olof Eriksson (Växjö) och Kerstin Jonasson (Uppsala) som lyckats förmedla intresset för översättningsvetenskapliga studier. Dock har ingen av dem själva skrivit en avhandling med koppling till översättningsvetenskap eller kontrastiv lingvistik. Utöver Olof Eriksson, som hör till några av de riktigt produktiva författarna i ämnet översättningsvetenskap, har de inte heller i någon större utsträckning publicerat i ämnet i bokform.

Tabell 1. Forskare verksamma vid svenska universitet som författat eller varit redaktör för översättningsvetenskapliga publikationer i bokform 1986–2015 (Källa: Englund Dimitrova 2017)

6 verk eller fler	L. Kleberg, C. Wadensjö, B. Englund Dimitrova, **<u>O. Eriksson</u>**, H. Åkerström
5 verk	**C. Alvstad**, **<u>C. Heldner</u>**, L. Wollin
4 verk	K. Aijmer, **<u>E. Bladh</u>**, **<u>B. Svane</u>**, A. Uggla
3 verk	B. Arapović, B. J. Epstein, Y. Lindqvist, G. Magnusson, E. Teodorowicz-Hellman, S. Torgerson, I. Ågren/Lysén

I tabell 1 framgår att forskare i romanska språk (markerade i fet stil), och då framförallt franska (markerade i fetstil och understrykning) är väl representerade bland produktiva svenska översättningsvetare.

I likhet med den forskning som bedrivs internationellt är ämnesvalen mycket varierande och utöver ovanstående fall gällande kontrastiv lingvistik förefaller det inte som om en särskild forskare har skapat skola. Spännvidden är stor och omfattar såväl barn- och ungdomsöversättning som bibelöversättning, litteraturförmedling, undertextning, teknisk översättning, litterär översättning och inte minst de redan nämnda kontrastiva språkstrukturella undersökningarna (jfr Englund Dimitrova 2014).

Hur står sig då den översättningsvetenskapliga forskningen inom den svenska romanistiken internationellt? Dessvärre citeras bidragen från svenska romanister sällan internationellt och en av förklaringarna till detta skulle kunna vara att de romanska översättningsvetarna och kontrastivisterna verksamma i Sverige, i motsats till vad som varit fallet inom språkinlärningsforskningen, inte övergått till att företrädesvis publicera sig på engelska. Om man undersöker publikationslistor av några av de mer framträdande forskarna inom ämnesområdet (t. ex. Olof Eriksson och Kerstin Jonasson) visar det sig raskt att bidragen på engelska utgör en mycket begränsad del av deras vetenskapliga produktion. En av förklaringarna till detta är troligen att det av naturliga skäl ansetts – och fortfarande anses – viktigt att publicera på det romanska språk man forskar inom. På så vis interagerar man med andra romanister och skapar en starkare förankring till det språk-, litteratur- och kulturområde man är expert på. Samtidigt dominerar engelskan starkt inom det översättningsvetenskapliga forskningsfältet. De enda ledande internationella tidskrifterna inom fältet som tar in bidrag på romanska språk är *Meta: journal des traducteurs* (Érudit) och *Babel: Revue internationale de la traduction/International Journal of Translation* (John Benjamins), medan *Target* (John Benjamins), *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, *The Translator* och *Translation Studies* (samtliga Taylor & Francis) och *Across Languages and Cultures* enbart tar in bidrag på engelska. Bland tidskrifter med mindre internationell prägel som tar in bidrag på romanska språk bör nämnas *Quaderns: revista de traducció*, *TRANS: Revista de traducción* och *Palimpsestes* men även i dessa återfinns få bidrag från svenska romanister.

Romanister hamnar således i en klämsko. Å ena sidan måste det anses viktigt att doktorander lär sig skriva på det romanska språket de ska undervisa i och forska om. Å andra sidan är internationell publicering på engelska idag en förutsättning om forskningen ska nå ut internationellt och forskaren ska kunna delta i ett vidare samtal inom disciplinen. Detta handlar om så mycket mer än om ovan nämnda citering. Den kvalitetsgranskning och kvalitetshöjning som förekommer i samband med granskningsprocesser av bidrag är också viktig.

Inom romanistiken i Sverige skrivs de flesta avhandlingar fortfarande på det romanska språket. I Norge går däremot allt fler över till att skriva på engelska. Fördelar med detta kan vara bredare jobbmöjligheter då fler potentiella arbetsgivare har möjlighet att läsa arbetet, men också större möjlighet att få kommentarer på utkast under arbetets gång (forskargrupper, granskning av artikelmanus etc.). Fördelar för institutionen kan vara en bredare möjlighet att följa upp fall där det uppstår problem och att välja opponent vid disputation. Bland de uppenbara nackdelarna bör nämnas att inte bara något av romanistikens identitet riskerar att gå förlorad utan att kompetens att skriva akademisk text på romanska språk också kan gå förlorad. Detta kan i sin tur vara problematiskt inte minst i ett undervisnings- och handledningsperspektiv om vi fortfarande förväntar oss att studenter ska skriva sina C- och D-uppsatser på språken i fråga.

Den tid när romanister framförallt skrev för en publik av andra romanister måste nog anses vara förbi. I och med den ökande graden av specialisering inom de språk- och litteraturvetenskapliga ämnena är det idag snarare inom underdisciplinerna som dagens svenska forskare har sin primära vetenskapliga hemvist. Det kan exempelvis röra sig om pragmatik, diskursanalys, språkinlärning, narratologi, receptionsstudier eller den disciplin som diskuteras här, översättningsvetenskap. Vikten av att samtidigt verka i ett romanistsammanhang ska emellertid på intet sätt underskattas eftersom det öppnar upp för dialog med forskare inom andra (under)discipliner: språk- och kulturområdet som gemensam nämnare möjliggör att gränser mellan (under)discipliner överskrids. Detta kan ge näring åt nya spännande utvecklingslinjer inom såväl forskning som undervisning inom romanistiken.

Bibliografi

Bardel, Camilla, 2016: De romanska språken som L3. I: Bardel, Camilla, Falk, Ylva & Lindqvist, Christina (red.), *Tredjespråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur. 115–135.

Butzkamm, Wolfgang, 2003: We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal* 28. 29–39.

Cook, Guy, 2010: *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Englund Dimitrova, Birgitta, 2007: Tjugo år av svensk översättningsvetenskap. I: Lindqvist, Yvonne (red.), *Gränslös översättning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. 13–31.

Englund Dimitrova, Birgitta, 2013: Översättarutbildningar i Sverige. I: *Från ett språk till ett annat. Om översättning och tolkning*. (Språkrådet.) Stockholm: Norstedt. 66–70.

Englund Dimitrova, Birgitta, 2014: Svensk översättningsvetenskap 1986–2009. Publikationer i bokform eller som elektronisk resurs. Opublicerat manus tillgängligt på författarens sida på Academia.edu

Englund Dimitrova, Birgitta, 2016: Svensk översättningsvetenskap 2010–2015 (med kompletteringar för åren 1986–2009). Publikationer i bokform eller som elektronisk resurs. Preliminär version. Opublicerat manus tillgängligt på författarens sida på Academia.edu

Englund Dimitrova, Birgitta. 2017: 30 år av översättningsvetenskap i Sverige. Presentation vid Tolk- och översättarinstitutets 30-årsjubileum. Stockholms universitet. 25 november.

Eriksson, Olof, 2002: *Stil och översättning. Pär Lagerkvists prosastil ur franskt översättningsperspektiv*. (Acta Wexionensia 19.) Växjö: Växjö University Press.

Eriksson, Olof, 2004: Entre traductologie et linguistique contrastive. La notion de 'transposition'. I: Härmä, Juhani & Tuomarla, Ulla (red.), *Actes du 6e colloque franco–finlandais de linguistique contrastive*. (Publications du Département des Langues Romanes de l'Université de Helsinki 15.) Helsinki. 88–103.

Eriksson, Olof, 2011: *Vetenskaplighet, självständighet, färdighet. En utvärdering av examensarbeten i de moderna språken (engelska, franska, spanska, tyska) vid Institutionen för språk och litteratur, Linnéuniversitetet*. (Opublicerad rapport.) Växjö: Linnéuniversitetet. 33 sidor.

Eriksson, Olof (red.), 2012: *Aspekter av litterär nyöversättning – Aspects de la retraduction littéraire*. Föredrag från ett symposium vid Linnéuniversitetet (Växjö) 7–8 oktober 2011. Växjö: Linnaeus University Press.

Eriksson, Olof, 2015: Kontrastiv språkforskning på översättningsanalytisk grund – exemplet presens particip. *Språk och stil* 25. 38–68.

Gellerstam, Martin, 1986: Translationese in Swedish novels translated from English. I: Wollin, Lars & Lindquist, Hans (red.), *Translation Studies in Scandinavia*. Lund: Gleerup. 88–95.

Gellerstam, Martin, 1996: Translations as source for cross-linguistic studies. I: Aijmer, Karin, Altenberg, Bengt & Johansson, Mats (red.), *Languages in Contrast*. (Lund Studies in English 88.) Lund: Lund University Press. 53–62.

Gullin, Christina, 1998: *Översättarens röst. En studie i den skönlitteräre översättarens roll med utgångspunkt i översättningar av Else Lundgren och Caj Lundgren*. (Litteratur Teater Film, Nya serien 18.) Lund: Lund University Press.

Hansén, Iah, 1996: *Franska stilar för universitetet*. Malmö: Gleerup.

Hedström, Karl, 2001: Grammatikinlärning. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinlärning*. Stockholm: Statens skolverk. 69–79.

Ingo, Rune, 1991: *Från källspråk till målspråk. Introduktion i översättningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Ingo, Rune, 2009 [2007]: *Konsten att översätta: översättandets praktik och didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, Anna, 2011: *Översättning som effektiv undervisningsmetod. En litteraturstudie*. (Opublicerat examensarbete 15 hp.) Linköping: Linköpings universitet (Institutionen för Kultur och Kommunikation).

Källkvist, Marie, 2004: The Effect of Translation Exercises versus Gap-exercises on the Learning of Difficult L2 Structures. I: Malmkjær, Kirsten (red.), *Translation in Undergraduate Degree Programming*. Amsterdam: John Benjamins. 163–184.

Källqvist, Maria, Gyllstad, Henrik, Sandlund, Erica & Sundqvist, Pia, 2017: English Only in Multilingual Classrooms?. *Lingua* 4. 27–31.

Lindvall, Lars & Eriksson, Olof, 1989: *Kontrastiv Antologi. 20 svenska texter med franska översättningar*. (Opublicerat läromedel.) Göteborg: Göteborgs universitet (Institutionen för romanska språk). 261 sidor.

Nation, I. S. Paul, 2003: The role of the first language in foreign language learning. *The Asian EFL Journal* 5 (2). 1–18.

Ohlander, Sölve, 2001: Vilka slags ämneskunskaper behöver lärarna i det flerspråkiga klassrummet? Det multikontrastiva perspektivet. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per, *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinlärning*. Stockholm : Statens skolverk. 198–211.

Svane, Brynja, 2002: *Hur översätter man verkligheten?* (Rapporter från forskningsprogrammet Översättning och tolkning som språk- och kulturmöte, 1.) Uppsala: Uppsala universitet.

Tegelberg, Elisabeth, 2007: Culturalité, temporalité, spatialité et autres aspects de la traduction littéraire : l'exemple de Jonas Gardell. I: Eriksson, Olof (red.), Översättning och Kultur. Föredrag från ett symposium vid Växjö universitet 17–18 november 2006. (Acta Wexionensia 113.) Växjö: Växjö University Press. 148–191.

Tegelberg, Elisabeth, 2011: Nyöversättning – när, hur och varför?. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3–4. 77–90.

Tornberg, Ulrika, 2015[1997]: *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerup.

15. Utbildningar i romanska språk vid Stockholms universitet

Débora Rottenberg

15.1 Syfte, teori och metod

Utbildningarna i romanska språk i Sverige är utformade på olika sätt även inom ett och samma lärosäte. Detta är fallet med de fyra romanska språken som erbjuds vid Romanska och klassiska institutionen på Stockholms universitet (SU). Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur den nationella universitetspolicyn genomförs i dessa fyra utbildningar.

Allmänt kan begreppet policy förstås som grundprinciper för en organisations handlande (Nationalencyklopedin 2019). Utbildningspolicy definieras av Ball (1993) som både text och diskurs. I den här artikeln fokuseras på det första draget som tar sikte på policyn som består av texter vars riktlinjer genomförs i praktiken.

Denna undersöknings teoretiska inriktning, genomförandeteori (Ball *et al.* 2012), fokuserar på analysen av policyn i handling där texter avkodas, tolkas och åter kontextualiseras av olika aktörer och i olika kontexter. Dessa kontexter kan delas upp i fyra kategorier (Ball *et al.* 2012). Här appliceras de på den aktuella undersökningen:

1. den givna kontexten beror av institutionens fysiska placering, sammansättning och dess historia. Romanska och klassiska institutionen är ett resultat av en sammanslagning mellan den tidigare institutionen för franska, italienska och klassiska språk samt den tidigare institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier. Denna sammanslagning ägde rum i augusti 2013 med flytt till gemensamma lokaler.
2. den professionella kulturen kopplas till lednings- och lärarerfarenheter.
3. den materiella kontexten har att göra med bl.a. budget och infrastruktur; den är delvis lika för de fyra romanska språken vid SU med några skillnader som kan bero på olika faktorer som t.ex. antal studenter.
4. den externa kontexten, som är gemensam för alla fyra ämnen och knyter an till förväntningar från externa aktörer eller deras produkter som t.ex.

den nationella lagstiftningen. En av de mest centrala lagtexterna är högskoleförordningen (SFS 1993:100) som anger de olika examensmålen.

I fallet SU finns det inga skillnader mellan högskoleförordningens examensmål och de lokala examensbeskrivningarna för de fyra romanska språken (Stockholms universitet 2017). Emellertid är utbildningarna utformade på olika sätt[95].

För att kunna förstå hur den nationella policyn genomförts analyseras i det följande de kursplaner som gällde HT16 från nivå I till kandidatnivå inom ämnena franska, italienska, portugisiska och spanska[96]. Analysmetoden är komparativ. Först jämförs de olika kursernas upplägg nivå för nivå med utgångspunkt i kursplanernas angivna delkursinriktningar. Därefter kommenteras på ett övergripande sätt relationen mellan delkursernas innehåll, förväntade studieresultat och examination utifrån det som framgår av kursplanerna i förhållande till högskoleförordningens examensmål.

15.2 Analys

15.2.1 Nivå I: upplägg

På nivå I tränar alla fyra ämnen de fyra grundläggande färdigheterna: läsförståelse, hörförståelse, muntlig färdighet och skriftlig färdighet. Som framgår av Tabell 1 har de olika färdigheterna dock getts olika viktning. Förutom träning i dessa färdigheter ingår i alla ämnen dessutom studiet av grammatik, litteratur samt kultur och samhälle. De olika momenten organiseras i delkurserna med tillhörande högskolepoäng på följande sätt:

95 Dessa skillnader kan inte riktigt förklaras med de olika förkunskapskraven: portugisiska har ingen särskild behörighet. Franska har Franska 3/ steg 3 eller vissa universitets förberedande-/nybörjarkurser. Spanska har Spanska 3/ steg 3/C-språk B eller SUs nybörjarkurs (i kursplanen). Slutligen har italienska Italienska 2/ steg 2 eller vissa universitets förberedande-/nybörjarkurser.

96 Det som vid SU kallas för nivå I motsvarar 0-30 hp, nivå II motsvarar 31-60 hp, nivå III motsvarar 61-90 hp och kandidatnivån motsvarar 91-120 hp. Detta skiljer sig från andra lärosäten på två sätt. För det första är beteckningarna inte desamma; exempelvis heter *Spanska I* vid SU *Spanska A* vid Uppsala universitet. För det andra skriver spanskstudenter vid SU sina kandidatuppsatser den fjärde terminen, dvs när de har 90 hp, medan studenter vid andra lärosäten skriver kandidatuppsats i spanska efter att ha läst 60 hp i ämnet.

Tabell 1. Upplägg för utbildningarna i romanska språk vid SU, Nivå I

Franska I	Italienska I	Portugisiska I	Spanska I
Fonetik, 2 hp			Fonetik, 3 hp
Uttal, 1,5 hp			Uttal, 2 hp
Muntlig kommunikation, 4 hp	Muntlig kommunikation, 7,5 hp	Muntlig färdighet och interaktion I, 7,5 hp	
Kultur och samhälle i Frankrike, 7,5 hp	Italiensk geografi och samhälle, 3 hp ------------------------ Italiensk kultur och historia, 4,5 hp	Portugisiska i världen, 7,5 hp	Spaniens historia och geografi, 3,5 hp ------------------------ Spanskamerikas historia och geografi, 4 hp
Grammatik och ordförråd, 5 hp -------------------- Språkanalys och ordförråd, 2,5 hp -------------------- Modern fransk litteratur, 7,5 hp	Italiensk grammatik, 4,5 hp ------------------------ Skriftlig produktion, 3 hp ------------------------ Italiensk litteratur 7,5 hp	Text och språkstruktur I, 7,5 hp ------------------------ Text och språkstruktur II, 7,5 hp	Grammatik, 7,5 hp ------------------------ Text och litteratur I, 5 hp ------------------------ Text och litteratur II, 5 hp

15.2.2 Nivå I: innehåll, förväntade studieresultat och examination

Fonetik och uttal

Tabell 1 visar att Italienska I och Portugisiska I inte har några specifika delkurser i fonetik och uttal. Inom italienskan ingår dessa som moment i delkursen ”Muntlig kommunikation”, dock är de förväntade studieresultaten bara relaterade till uttal och inte till fonetik. I Portugisiska I ingår fonetik och uttal i ”Muntlig färdighet och interaktion”. Det finns förväntade studieresultat för fonetik, dock inte för uttal.

När det gäller uttal i Spanska I är förväntat studieresultat att uttala spanska ”på ett för nivån tillfredsställande sätt”, en formulering som är något vag. I jämförelse är då de förväntade studieresultaten i kursplanen för Franska I mer detaljerade.

Om man ställer fonetikdelkurserna i Spanska I och Franska I mot varandra kan det konstateras att studenterna i Spanska I ska kunna identifiera

regionala varianter medan franskans varianter tas upp först på nivå II:s delkurs i frankofoni[97].

Muntlig uttrycksfärdighet
Som framgår av Tabell 1 har Spanska I inte några separata delkurser som tränar studenten i muntlig uttrycksfärdighet, utan den kompetensen tillägnas i de delkurser som behandlar text och skriftlig produktion samt historia och geografi. Några indikationer på specifika hörförståelsemoment finns inte. Den färdigheten övas i genomgångar och med multimedialt material inom flera delkurser som t.ex. ”Den spansktalande världen”. I Portugisiska I övas hörförståelsen i samband med den allmänna grammatiken. Det finns inga specifika förväntade studieresultat för denna färdighet. I Italienska I nämns aspekten överhuvudtaget inte. I Franska I, däremot, tränas hörförståelse inom blocket ”Muntlig kommunikation”. Studenterna förväntas förstå tal på standardfranska av allmänt innehåll, vilket examineras med 2–3 prov.

Kultur och samhälle samt historia och geografi
Alla fyra ämnen ägnar 7,5 hp åt detta område om än fördelade på olika sätt. Det som skiljer ämnena åt är att vissa lägger fokus på ett land och andra på flera. I fallet Franska I är delkursen centrerad kring Frankrike. Detsamma gäller Italienska I som är koncentrerad till Italien. Däremot omfattar studierna både i Portugisiska I och i Spanska I flera länder: inom portugisiskan behandlas de områden där portugisiska har officiell status och inom spanskan både Spanien och länderna i Latinamerika.

Både franska och portugisiska har förväntade studieresultat relaterade till kritisk tolkning av information och källkritik, vilket de andra två ämnena saknar.

Resterande moment
Som framgår av Tabell 1 skiljer sig ämnena i sättet på vilket de fördelar och kombinerar undervisning och inlärning av skriftlig uttrycksfärdighet, grammatik och litteratur.

97 Frankofoni kan förstås som samlingen av de fransktalande gemenskaperna i världen. För en fördjupning och en diskussion av termen, se Premat (2018).

Skriftlig uttrycksfärdighet
Italienska I är det enda ämne som har en separat delkurs i skriftlig produktion; den behandlar grundläggande aspekter i syntax och träning av det centrala ordförrådet. Portugisiska I samlar träning i skriftlig språkfärdighet, grammatik och läsning av texter i två på varandra följande delkurser. Spanska I, i sin tur, kombinerar skriftlig språkfärdighet med muntlig språkfärdighet och textläsning, i två på varandra följande delkurser[98].

Litteratur
I Spanska I behandlas skönlitteratur tillsammans med icke skönlitterära texter, medan Italienska I och Franska I har separata delkurser i litteratur.

Gemensamt för alla ämnen är att studenterna förväntas förstå eller tillgodogöra sig de lästa texterna. I portugisiska behandlas enkla texter. I ämnet spanska analyseras texter från olika genrer, medan franska koncentrerar sig på prosatexter från mitten av 1950 till våra dagar. Precis som i de andra momenten fokuserar ämnet franska på fransk litteratur, inte franskspråkig, och italienska på italiensk. Däremot läses i ämnet spanska litterära texter från olika delar av den spanskspråkiga världen.

I spanska, italienska och franska presenteras grundläggande litteraturvetenskapliga begrepp. I både franska och spanska lär sig studenterna även grundläggande analysmetoder. Studenterna förväntas kunna redogöra för verkens innehåll, diskutera kring dem och göra enklare analyser. Studenterna i italienska förväntas kunna förklara ord och uttryck från de lästa texterna som i franskans ”Språkanalys och ordförråd”. I Spanska I och Franska I förväntas studenterna kunna redogöra för eller definiera litterära grundbegrepp för att kunna tillämpa dem i analyser och tolkningar.

Grammatik
Ämnena skiljer sig åt i tre aspekter. Avseende inlärning av ordförråd anges det för Franska I att studenterna ska behärska cirka 2500 ord och uttryck av det centrala franska ordförrådet, vilket tränas med övningar under delkursen. Detta tyder på ett systematiskt och medvetet arbete med ordkunskap. I

98 Man kan påpeka att längst utbildningarna tränas den skriftliga uttrycksfärdigheten i flera olika delkurser, utöver de i strikt skriftlig uttrycksfärdighet. Dessutom är flera examinationsuppgifter skriftliga. Ändå saknas många gånger information kring förväntade studieresultat rörande den färdigheten på dessa andra delkurser. Det kan leda till att studenterna slarvar med det skriftliga och bara koncentrerar sig på innehållet, trots att form och innehåll egentligen inte kan separeras.

Portugisiska I nämns att de lästa texterna ger ett grundläggande ordförråd som studenterna ska tillägna sig (Text I) eller känna igen (Text II). I Italienska I ingår träning av det centrala ordförrådet som en del av innehållet i ”Skriftlig produktion”. Spanska I nämner inte inlärandet av ordkunskap, med undantag för ”Den spansktalande världen” där studenterna förväntas behärska spanskans specifika ordförråd inom historia och geografi.

Vad gäller svenskans roll i undervisning och inlärning nämns varken i Italienska I eller i Portugisiska I något om användningen av svenska. I Franska I anges under delkursens innehåll att det till viss del anläggs ett kontrastivt perspektiv. Det finns emellertid inga förväntade studieresultat angående detta perspektiv, vilket kan tolkas som att det kontrastiva används för att belysa skillnader språken emellan, medan det som studenterna förväntas kunna är fransk grammatik. Däremot står det i Spanska I att träning i mediering mellan spanska och svenska är ett inslag i delkursen, vilket innebär att studenterna utför viss översättning. Emellertid står det ingenting om detta som förväntat studieresultat, utan det står att studenterna ska kunna resonera kring strukturella skillnader språken emellan.

Avseende krav på användning av olika slags språkkunskaper förväntas studenterna i Portugisiska I förvärva kunskap i formlära och syntax, men det är inte tydligt om detta visas genom tillämpning av den kunskapen eller i form av redogörelser för den. I Italienska I förväntas studenterna kunna redogöra för regler och tillämpa dem i analyser, däremot förväntas de inte besitta aktiv kunskap och användning av dessa. Både Franska I och Spanska I kräver analytisk kunskap i och med att vissa av de förväntade resultaten har med grammatisk eller lingvistisk analys att göra.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att när det gäller kursplanerna på nivå I har den yttre kontexten tolkats olika språken emellan. De två viktigaste skillnaderna har att göra med högskoleförordningens examensmål som relaterar till kunskap och förståelse samt till färdighet och förmåga.

I det första fallet, begränsar franskan, liksom italienskan, kunskap och förståelse inom huvudområdet genom att koncentrera sig på ett land inom den europeiska språkgemenskapen, dvs. Frankrike respektive Italien, till skillnad från spanskan och portugisiskan, som anlägger ett utomeuropeiskt perspektiv. En möjlig förklaring relaterad till det Ball *et al.* (2012) anför om professionella kontexter är att det inom lärargruppen som har undervisat i

spanska och portugisiska under de senaste 30 åren har funnits personer som kommer från eller länge har bott på flera olika ställen både i Latinamerika och i Afrika. Dessa lärare har mångfacetterade erfarenheter som förmodligen har influerat utformningen av kursplanerna.

I det andra fallet, som gäller kontextualiseringen av målen för färdighet och förmåga, främjar franskans kursplaneutformning de mål som är relaterade till förmågan att muntligt redogöra för och diskutera information, problem och lösningar. Dessutom inkluderar både franska och portugisiska mål om förmågan att kritiskt tolka information utifrån en problemställning.

15.2.3 Nivå II: upplägg

Tabell 2 Upplägg för utbildningarna i romanska språk vid SU, Nivå II

Franska II	Italienska II	Portugisiska II	Spanska II
		Fonetik, 2,5 hp	Introduktion i språkvetenskap, 7,5 hp
Talad franska, 7,5 hp	Muntlig kommunikation, 3 hp	Muntlig färdighet, 5 hp	
Litterära strömningar, 7,5 hp Frankofoni, översikt, 3,5 hp Frankofoni, fördjupning, 4 hp	Litteraturhistoria, 7,5 hp Litterär textanalys, 4,5 hp Italiensk kultur och samhälle, 7,5 hp	Samtida portugisiskspråkig litteratur, 7,5 hp Områdeskunskap, 7,5 hp	Litteraturanalys I, 5 hp Litteraturanalys II, 5 hp Den spansktalande världen: samhälle och kultur, 5 hp
Grammatik och översättning, 3 hp Skriftlig kommunikation, 4,5 hp	Grammatik och översättning, 4,5 hp Skriftlig produktion, 3 hp	Språkstruktur och skriftlig uttrycksfärdighet, 7,5 hp	Textstruktur och grammatik, 3 hp Skriftlig produktion, 4,5 hp

15.2.4 Nivå II: innehåll, förväntade studieresultat och examination

På nivå II finns tre skillnader språken emellan. Den viktigaste är att Spanska II har en introduktionskurs i språkvetenskap, vilken de andra ämnena inför först på nivå III. Delkursen behandlar spanskans morfologi, syntax och semantik, språkhistoria och regionala varieteter.

Den andra skillnaden är att Spanska II återigen inte har någon specifik delkurs i muntlig färdighet, utan att det momentet är inkluderat i de andra delkurserna. Den sista är att Portugisiska II har fonetik, vilket de andra ämnena har som delkurs eller moment på nivå I.

Härnäst kommenteras delkurserna med samma inriktning.

Muntlig uttrycksfärdighet

I både Franska II och Italienska II behandlas förståelse av, redogörelse för och egen produktion av det talade språket. I franska följer man en tydlig röd tråd mellan delkursinnehåll, förväntade studieresultat och examination. I italienska finns det inga uttalade förväntade studieresultat med avseende på förståelse eller redogörelse, utan bara om egen produktion, även om ”att interagera” innebär en viss förståelse.

Portugisiska II fokuserar på förmågan att kommunicera och reflektera över kommunikationssituationer och den egna inlärningsprocessen. Både förväntade studieresultat och examination stämmer överens med kursinnehållet.

Kultur och samhälle

Delkursen inom Spanska II fokuserar på nutida samhällsliv och kulturella förhållanden i den spansktalande världens olika delar. Italienska II fokuserar på det italienska samhällets utveckling under en specifik period eller utifrån ett specifikt tema.

Både Franska II och Portugisiska II kombinerar dåtid och nutid som studieobjekt. Portugisiska behandlar de portugisiskspråkiga ländernas historia, geografi, samhällsliv och kulturella förhållanden. Texterna studeras också ur en språklig synvinkel. Franska II anlägger ett bredare anslag än på Franska I och omfattar frankofonin, vilket inkluderar ett litterärvetenskapligt perspektiv med studium av några franskspråkiga författarskap.

I alla ämnena förväntas studenterna kunna visa kunskap om, redogöra för, kommentera eller diskutera kulturella och samhälleliga aspekter som behandlas inom delkurserna. Detta innebär att även spanskan här inkluderar mål förknippade med att muntligt kunna redogöra för och diskutera information. Studenterna i Franska II förväntas dessutom kunna formulera problemställningar för att analysera dessa aspekter. Inom franska och portugisiska förväntas de också kunna använda relevanta informationskällor.

Grammatik
Spanska II är som redan delkursens namn, ”Textstruktur och grammatik”, antyder tydligt inriktad på textgrammatik. Delkursen fokuserar på genomgångar av syntaktiska och diskursiva aspekter såsom ordföljd, diskursmarkörer, koherens och kohesion, som studenterna förväntas kunna använda och i vissa fall förklara. Portugisiska II behandlar olika aspekter av modern portugisiska. Studenterna förväntas kunna redogöra för centrala aspekter av språkets grammatik, tillämpa dessa i skrift och behärska centrala delar av det portugisiska ordförrådet. Enligt kursplanerna anlägger varken Spanska II eller Portugisiska II ett kontrastivt perspektiv, vilket däremot ingår i de andra ämnena i form av översättning till franska respektive italienska. Det finns inga förväntade studieresultat angående översättning vilket kan tolkas som att översättning inte är en färdighet som ska läras in utan mer fungerar som ett verktyg för inlärning av grammatik och språkstruktur. Däremot finns det detaljerade förväntade studieresultat som anger vilka specifika språkaspekter studenterna ska behärska. Spanska och portugisiska saknar den här detaljrikedomen som ger bra vägledning till studenterna.

Skriftlig uttrycksfärdighet
Alla fyra ämnena kombinerar teoretiska moment med praktiska övningar. Spanska II och Italienska II koncentrerar sig på akademiska genrer medan de andra två ämnena behandlar olika genrer.

Portugisiska II fokuserar på korrekt tillämpning av grammatiska regler och ordförråd i olika texttyper. Franska II lägger tonvikten på textbindning samt register- och genremarkörer. Spanska II koncentrerar sig på tillämpning av skrivregler och stilnormer, vilket inbegriper förmåga att kunna använda och citera källor och referenser. Delkursen ”Frankofoni” har en fördjupningsdel där studenterna bland annat förväntas ”söka upp, välja, kritiskt granska och använda relevanta informationskällor, redigera en dokumenterad och utredande skriftlig framställning på franska [samt] använda ett vedertaget referenssystem vid författande av uppsats” (Stockholms universitet 2015b). Det är ett tidigt steg i arbetet med den skriftliga språkförmågan för att underlätta vägen till att skriva kandidatuppsats.

Alla ämnena förutom spanska har som förväntat studieresultat att studenterna ska behärska eller kunna använda ett utvecklat ordförråd (centralt

ordförråd i portugisiskan). Alla ämnen förutom italienska har förväntade studieresultat angående att skriva med språklig korrekthet eller att inte avlägsna sig från standardiserade skriftspråksnormer. Både spanska och portugisiska betonar vikten av att skriva korrekt och av att bearbeta de egna texterna, vilket tyder på en syn om skrivandet som en process. Både franska och italienska har användningen av en komplex syntax som förväntat studieresultat.

Litteratur

Litteraturstudiet på denna nivå inbegriper både litteraturanalys och litteraturhistoria. Franska, italienska och i viss mån portugisiska genomför mera systematiska studier av litteraturens utveckling över tid än vad spanska gör. I Italienska II studeras kanoniska italienska texter och studenterna tränas i förmågan att identifiera tidstypiska drag i skönlitterära texter. I Franska II behandlas estetiska och idéhistoriska strömningar inom den franska litteraturen från 1600-talet till modern tid. Båda delkurserna har som förväntat studieresultat att kunna analysera och diskutera skönlitterär text; att kunna redogöra för huvudlinjerna i litteraturhistorien samt att kunna placera ett urval litterära texter i sitt sammanhang. Inom franskan betonas att det är estetiska och idéhistoriska strömningar det handlar om.

Portugisiska II behandlar portugisiskspråkig litteratur från 1930-talet till våra dagar, ungefär samma period som litteraturkursen på Franska I. Delkursen fokuserar på det litteraturhistoriska sammanhanget: studenterna förväntas förvärva en allmän bild av den historisk-litterära utvecklingen i den portugisiskspråkiga världen under de senaste 80 åren, vilken examineras med flera inlämningsuppgifter om den litterära utvecklingen. Delkursen lyfter frågor om genus i litteraturen, vilken studenterna förväntas kunna värdera.

Spanska II har två delkurser i litteratur som bygger på varandra. Enligt de förväntade studieresultaten handlar den första delkursen om samtida text. Tonvikten ligger på att analysera verken, sätta dem i sitt historiska och sociokulturella sammanhang samt redogöra för sekundärlitteratur. Den andra delkursen är inte inriktad på någon särskild epok. I stället ligger fokus på fördjupning av de litteraturvetenskapliga metoderna och begreppen samt sökning, granskning och redogörelse för sekundärlitteratur.

Förutom de redan nämnda kurserna med ett litteraturhistoriskt perspektiv, har både franska och italienska ytterligare en delkurs i litteratur. I franska ingår, som redan nämnts, en del av litteraturstudiet i delkursen ”Frankofoni”. I italienska fokuserar delkursen ”Litterär textanalys” på presentation av litteraturvetenskapliga begrepp och tillämpning av dessa i analys av verk som sätts i kontext. De förväntade studieresultaten överensstämmer bara delvis med innehållet i och med att ingenting står om att sätta verken i sin kontext; däremot förväntas studenterna kunna redogöra för verkets innehåll, vilket är mer grundläggande än det som står under delkursens beskrivning.

Sammanfattningsvis vad gäller nivå II kan man konstatera att den viktigaste skillnaden mellan högskoleförordningen och de fyra ämnenas kursplaner är kopplad till de examensmål som relaterar till kunskap och förståelse. Spanskan betonar kunskapen inom språkvetenskap mer än resterande ämnen. Dessutom märks olika föreställningar om vilken typ av kunskap inom huvudområdet som är viktig i kurserna i skönlitteratur där spanska skiljer sig genom att inte värdera litteraturhistoria lika mycket som de andra ämnena.

15.2.5 Nivå III: upplägg

Tabell 3 Upplägg för utbildningarna i romanska språk vid SU, Nivå III

Franska III[99]	Italienska III	Portugisiska III	Spanska III
Valbar delkurs: Kultur och identitet, 7,5 hp	Italiensk kultur- och samhällskunskap, 7,5 hp		
Akademisk text, 4,5 hp Utredande text, 3 hp ------------------------ Språkstruktur, 2,5 hp	Skriftlig produktion, 4,5 hp ----------------------- Grammatik och översättning, 3 hp	Skriftlig uttrycks-färdighet, 5 hp ------------------------- Mediering, 5 hp	Skriftlig uttrycks-färdighet och mediering, 7,5 hp

99 Studenterna läser fyra obligatoriska och två valbara delkurser. Metodkurserna, till skillnad från övriga valbara delkurser, ger behörighet att skriva examensarbete på kandidatnivå.

Franska III[99]	Italienska III	Portugisiska III	Spanska III
Lingvistik, 5 hp ----------------------- Valbara delkurser: Metodkurs: diskurs-analys, 7,5 hp Metodkurs: språk-historia, 7,5 hp Metodkurs: andra-språksinlärning, 7,5 hp	Språkvetenskaplig teori och metod, 7,5 hp	Portugisisk språk-vetenskap I, 10 hp	Lingvistik, diskurs och pragmatik, 7,5 hp
Valbara delkurser: Metodkurs: litteratur-vetenskap, 7,5 hp Litterära genrer, 7,5 hp Litterära teman, 7,5 hp	Litteraturvetenskaplig teori och metod, 7,5 hp	Portugisiska, Littera-turvetenskap I, 10 hp	Litteraturteori och metod, 7,5 hp ------------------------ Spanskspråkig litteratur, 7,5 hp

15.2.6 Nivå III: innehåll, förväntade studieresultat och examination

Av tabell 3 framgår att franska är det enda ämne som erbjuder valbara delkurser redan på nivå III. Samma delkurser erbjuds på kandidatnivån och kommenteras nedan under 2.8.

På tredje nivån är italienska det enda ämne som har en obligatorisk delkurs i kultur- och samhällskunskap; den behandlar det italienska samhällets utveckling från mitten av 1900-talet till idag.

På den här nivån finns en stomme av obligatoriska moment som är gemensamma för alla fyra ämnen och som jämförs här nedan: skriftlig produktion, grammatik, litteratur och lingvistik.

Skriftlig uttrycksfärdighet

På nivå III fokuserar portugisiska på förmågan att skriva texter med tonvikt på akademiska skriftliga genrer. Likaså studeras akademiska texter på delkursen ”Akademisk text” på Franska III så att studenterna därefter ska kunna skriva egna vetenskapliga texter och delta i en ventilering. I både portugisiska och franska är de förväntade studieresultaten tydliga och motsvarar delkursernas innehåll. Det handlar, bland annat, om att kunna

uppvisa kunskap om akademiska genrestrukturer och att producera texter som följer akademiska genrekonventioner, såsom textbindning och akribi.

I Franska III övas också den skriftliga uttrycksfärdigheten på delkursen ”Utredande text” där modeller för disposition och argumentation samt teknik för att behandla stoff och utforma den skriftliga framställningen presenteras. Studenterna förväntas kunna skriva utredande text med korrekt disposition och överskådliga resonemang, vilket examineras genom salstentamen.

Delkursen i Italienska III behandlar grammatiska moment med tonvikt på textbindning, interpunktion, register- och stilmarkörer. Studenterna förväntas kunna skriva olika typer av texter på italienska, kunna reflektera över egna texter och deras funktion i olika kommunikativa sammanhang samt identifiera och analysera grammatiska konstruktioner i givna texter.

I Spanska III ingår skriftlig färdighet i en delkurs tillsammans med mediering. Kursinnehållet och de flesta förväntade studieresultaten är relaterade till mediering. Angående själva den skriftliga uttrycksfärdigheten står det under innehåll att det ingår träning i att skriva texter på spanska med tonvikt på akademiska genrer. Under förväntade studieresultat står det att studenterna ska kunna skriva kortare texter på genreanpassad, idiomatisk och grammatisk korrekt spanska inom akademiska såväl som journalistiska genrer.

Grammatik, språkstruktur och mediering

Franska III är det enda ämne som inte anlägger ett kontrastivt perspektiv utan i delkursen Språkstruktur lägger tonvikten på den skrivna franskans språkstruktur vad beträffar grammatik och vokabulär utifrån modern språkteori.

Däremot anlägger de andra ämnena ett kontrastivt perspektiv i grammatikstudiet. I italienskan förväntas studenterna kunna använda lexikon och grammatikor samt att kunna översätta i båda riktningar. I portugisiskan handlar det om att kunna mediera till portugisiska och att i skrift tillämpa strukturer i den portugisiska grammatiken. I spanska förväntas studenterna bland annat kunna ”beskriva skillnader mellan spanskans och svenskans språkstrukturer samt mellan språkens skrivkonventioner inom journalistiska och akademiska genrer, utföra enklare skriftliga medieringsuppgifter mellan språken, främst till spanska [samt] uppvisa god stilistisk förmåga i samband med medieringsuppgifter till spanska” (Stockholms universitet 2012f).

Litteratur
Alla fyra ämnen har en delkurs i litteraturvetenskaplig teori och metod. Franskans valbara ”Metodkurs: teori och metod” inkluderas här eftersom den är jämförbar med de andra.

Gemensamt för spanska, franska och italienska är att studenterna förväntas kunna identifiera, redogöra för eller orientera sig inom olika litteraturvetenskapliga teorier och metoder samt applicera dem på skönlitterär text. Franska och spanska kräver dessutom en högre grad av medvetenhet om de teorier som gås igenom, i och med att studenterna ska göra relevanta teori- och metodval för enskilda analyser eller diskutera och värdera tolkningar utifrån olika teoribildningar. Båda ämnena kräver också att studenterna ska planera ett forskningsprojekt eller presentera en teoretisk och metodologisk grund för en forskningsuppgift inom litteraturvetenskap.

Portugisiska lägger i sin tur fokus på narratologiska metoder och litterära genrer, analys av aspekter relaterade till intersektionalitet samt kunskap om de portugisiskspråkiga ländernas historia, samhälle och kultur.

Spanska III har ytterligare en litterär delkurs, vilken främst fokuserar på litterär analys. Inom ”Spanskspråkig litteratur” läses texter från de spansktalande länderna. Inga begränsningar om perioder eller genrer anges. De förväntade studieresultaten är bland annat att studenten ska kunna tolka dessa texter med stöd av litteraturvetenskapliga teorier och metoder samt placera in dem i deras sociokulturella sammanhang. Dessutom förväntas studenterna att med litteraturvetenskaplig stringens kunna uttrycka sig på akademisk spanska.

Språkvetenskap
Alla fyra ämnen erbjuder en kurs i språkvetenskapliga teorier och metoder. Innehållet och de förväntade studieresultaten skiljer sig dock ämnena emellan. Både Franska III och Portugisiska III behandlar morfosyntax, semantik och pragmatik. Italienska III tar upp fonologi, morfosyntax och semantik, men inte pragmatik. Spanska III koncentrerar sig på pragmatik och diskursanalys (morfosyntax och semantik ingår på nivå II) samt en orientering i samspelet mellan språkets formella strukturer och dess funktioner som uttrycks- och kommunikationsmedel. Dessutom ger Italienska III en introduktion till

språktypologi och Portugisiska III en presentation av några huvuddrag i språkets utveckling och en genomgång av de viktigaste regionala särdragen.

Alla ämnen har som förväntat studieresultat att studenten ska kunna redogöra för begrepp inom de behandlade områdena. Inom franskan, italienskan och portugisiskan förväntas studenterna kunna tillämpa dessa begrepp, samt ett antal teorier, metoder och beskrivningsmodeller i språkanalys. Dessutom förväntas studenter i franska att utifrån olika förklaringsmodeller kunna reflektera kring autentiskt språkbruk; studenterna i portugisiska förväntas kunna redogöra för skillnaden mellan tal- och skriftspråk samt översiktligt kunna beskriva det portugisiska språkets utveckling från latin till modern portugisiska. I spanska ska studenterna ”kunna förhålla sig kritiskt till forskningsresultat och upptäcka och formulera forskningsproblem samt uttrycka sig på spanska på ett adekvat sätt med hänsyn till ämnesområdet” (Stockholms universitet 2012f).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att när det gäller nivå III är de viktigaste skillnaderna mellan de fyra ämnenas kursplaner i förhållande till högskoleförordningen kopplade till de examensmål som relaterar till kunskap och förståelse samt till färdighet och förmåga.

I det första fallet, som avser kunskaps- och förståelsemålen, handlar det om tre aspekter. Till att börja med erbjuder franskan med sina valbara metodkurser en tidigare fördjupning inom någon del av huvudområdet (se 2.8). Dessutom visar det teoretiska djupet i skönlitterturkurserna en skillnad mellan portugisiska och de andra ämnena i och med att läsningen begränsas till några få litteraturvetenskapliga teorier och metoder, vilket gör att områdets vetenskapliga grund förtunnas något. Vidare skiljer sig italienskan från de andra ämnena i de områden som tas upp inom språkvetenskap.

I det andra fallet, färdighets- och förmågemålen, kontextualiserar franskan och portugisiskan, tack vare fokuset på akademiskt skrivande, examensmålet om förmågan att skriftligt kunna redogöra för och diskutera information, problem och lösningar på ett tydligare sätt än spanskan och portugisiskan, som såväl i kursens innehåll som i förväntade studieresultat spänner över flera genrer.

15.2.7 Kandidatnivå: upplägg

Tabell 4 Upplägg för utbildningarna i romanska språk vid SU, kandidatnivå

Franska -kandidatkurs[100]	**Italienska -kandidatkurs**[101]	**Portugisiska –kandidatkurs**	**Spanska -kandidatkurs**[102]
Examensarbete för kandidatexamen, 15 hp	Italienska, examensarbete för kandidatexamen, 15hp	Examensarbete, 15 hp	Examensarbete, 15 hp
Interkulturalitet och kommunikativ kompetens, 7,5 hp ----------------------- Valbar delkurs: Kultur och identitet, 7,5 hp			Valbar delkurs: Kulturkunskap och interkulturell kommunikation, 7,5 hp (ges inte 2016)
Valbar delkurs: Metodkurs: andraspråksinlärning, 7,5 hp ----------------------- Valbar delkurs: Metodkurs: diskursanalys, 7,5 hp ----------------------- Valbar delkurs: Metodkurs: språkhistoria, 7,5 hp	2 valbara delkurser, en bland (1) och en bland (2): (1) Valbar delkurs: Italiensk dialektologi och sociolingvistik, 7,5 hp ------------------------ (1) Valbar delkurs: Italienska, Andraspråksinlärning, slutprov, 4,5 hp Italienska, Andraspråksinlärning, examination, 3 hp ------------------------ (1) Valbar delkurs: Italiensk lexikologi och lexikografi, 7,5 hp ------------------------ (1) Valbar delkurs: Sociolingvistik, slutprov, 4,5 hp Sociolingvistik, examination, 3 hp	Portugisiska, språkvetenskap II, 7,5 hp	Valbar delkurs: Andraspråksinlärning och spanska som främmande sprak, 7,5 hp ----------------------- Valbar delkurs: Sociopragmatik med inriktning på spanska, 7,5 hp (ges numera på avancerad nivå) -----------------------

100 Studenterna skriver examensarbete och läser en obligatorisk och en valbar delkurs alternativt den obligatoriska delkursen och tre valbara. Den senare varianten leder inte till kandidatexamen.

101 Studenterna skriver examensarbete och läser två valbara delkurser, en inom språkvetenskap och en inom litteraturvetenskap.

102 Studenterna skriver examensarbete och läser två valbara delkurser.

Franska -kandidatkurs[100]	**Italienska -kandidatkurs**[101]	**Portugisiska –kandidatkurs**	**Spanska -kandidatkurs**[102]
Valbar delkurs: Metodkurs: litteraturvetenskap, 7,5 hp Valbar delkurs: Litterära genrer, 7,5 hp Valbar delkurs: Litterära teman, 7,5 hp	(2) Valbar delkurs: Den fantastiska litteraturen i Italien, examination, 3 hp Den fantastiska litt. i Italien, slutprov, 4,5 hp ------------------------ (2) Valbar delkurs: Italiensk barnlitteratur, examination, 3 hp Italiensk barnlitteratur, slutprov, 4,5 hp ------------------------ (2) Valbar delkurs: Italienska, nutida litteratur, examination, 3 hp Italienska, nutida litteratur, slutprov, 4,5 hp	Portugisiska, Litteraturvetenskap II, 7,5 hp	Valbar delkurs: Det medeltida Spaniens språk och kultur, 7,5 hp ----------------------- Valbar delkurs: Genus, klass och etnicitet, 7,5 hp (ges inte 2016) ----------------------- Valbar delkurs: 1500-, 1600 och 1700-talens kultur och litteratur, 7,5 hp (ges inte 2016) ----------------------- Valbar delkurs: Litteraturteori och metod, 7,5 hp
			Valbar delkurs: Fackspråklig specialisering med inriktning på Spanien, 7,5 hp (ges inte 2016) ----------------------- Valbar delkurs: Fackspråklig specialisering med inriktning på Spanskamerika, 7,5 hp

15.2.8 Kandidatnivå: innehåll, förväntade studieresultat och examination

Obligatoriska delkurser

Kandidatuppsats

Avseende examensarbetet tar de fyra kursplanerna upp alla högskoleförordningens examensmål som relaterar till kunskap och förståelse samt till färdighet och förmåga. Enda undantaget är att franskan inte nämner något om att uppgiften ska genomföras inom givna tidsramar. Däremot är det bara franskan som tar upp målen relaterade till värderingsförmåga och för-

hållningssätt. I de andra ämnena skrivs att studenterna ska beakta gällande forskningsetiska normer, vilket inte täcker förordningens examensmål.

Litteraturvetenskap

I portugisiskans ”Litteraturvetenskap II” ingår läsning av portugisiskspråkiga skönlitterära texter från olika genrer och epoker. Litteraturteorier och metoder med inriktning på portugisiskspråkig litteratur behandlas. Delkursen lägger särskild vikt vid praktiska tillämpningar av litteratursemiotiska begrepp. Studenterna förväntas ”visa förmåga att analysera de lästa texterna med hjälp av tillämpade litteraturvetenskapliga verktyg; genom ovannämnda kunskaper kunna identifiera och jämföra de skönlitterära texternas typiska särdrag som hör till de studerade historisklitterära perioderna; relatera ett verk till en samtida idéströmning; sammanställa iakttagelser i ett litterärt verk och presentera dem i en sammanhängande och underbyggd analys på god portugisiska [samt] planera ett forskningsprojekt inom litteraturvetenskap” (Stockholms universitet 2012e).

Delkursen verkar motsvara en kombination av de delkurser om teori och metod som de andra ämnena har på nivå III och de delkurser i litterära strömningar och litteraturhistoria som franska och italienska har på nivå II fast med mindre teoretiskt djup.

Språkvetenskap

Portugisiskans ”Språkvetenskap II” innehåller en fördjupning av centrala begrepp av språkvetenskapliga teorier och metoder med tillämpning på portugisiska. Studenterna förväntas kunna redogöra för centrala teoretiska begrepp och terminologi samt forskningsmetoder och forskningsresultat inom behandlade språkvetenskapliga inriktningar med tillämpning på autentiska språkdata på portugisiska.

Kulturkunskap

”Interkulturalitet och kommunikativ kompetens” inom kandidatkursen i franska behandlar kommunikation på franska i vid bemärkelse. De förväntade studieresultaten är att kunna ”identifiera och muntligt tillämpa retoriska grundbegrepp; interagera och argumentera om såväl förberedda som oförberedda ämnen; redogöra for grundläggande teoribildning inom

fältet interkulturalitet [samt] resonera kring stereotyper och normer i ett interkulturellt perspektiv” (Stockholms universitet 2015d).

Valbara delkurser
I det som följer behandlas de valbara delkurser inom franska och spanska som var aktuella hösten 2016. Delkurserna inom franska erbjuds även som valbara kurser på nivå III, som tidigare nämnts. Kurserna i italienska kommenteras inte. Detta beror på bristfällig information i och med att kursplanen inte har någon beskrivning av delkursernas innehåll och har mycket generella förväntade studieresultat som är gemensamma för alla delkurser i språkvetenskap och i litteraturvetenskap. De förväntade studieresultaten för dessa delkurser är att studenterna, med ett rikt och varierat italienskt ordförråd i tal och skrift, ska kunna redogöra för teorier kring det italienska språket eller för litteraturvetenskapliga analyser av italiensk litteratur.

Litteraturvetenskap
Delkursen ”Det medeltida Spaniens språk och kultur” inom kandidatkursen i spanska ger studenterna ”kunskaper om samhälle, kultur och litteratur på Iberiska halvön, särskilt inom det kastilianska språkområdet, från 1000-talet till och med 1400-talet”. Studenterna övar upp sin ”förmåga att läsa medeltida spanska texter och förstå dem i deras historiska, samhälleliga och kulturella sammanhang” (Stockholms universitet 2012g).

I ämnet franska behandlar delkursen ”Litterära genrer” franskspråkiga skönlitterära texter som tillhör olika litterära genrer. Studenterna förväntas ”redogöra för grundläggande genreteoretiska infallsvinklar; tillämpa narratologiska och genrespecifika termer i litterär analys samt diskutera och tolka litterära texter ur ett genreperspektiv” (Stockholms universitet 2015d).

Vidare inom franskan behandlar delkursen ”Litterära teman” skönlitterära texter som speglar olika aspekter av ett specifikt tema i den franskspråkiga litteraturen. Dessa texter studeras och placeras i sina estetiska, idéhistoriska och teoretiska sammanhang. Enligt de förväntade studieresultaten ”ska studenterna kunna redogöra för grundläggande inriktningar och begrepp inom litteraturtematisk teoribildning; synliggöra möjliga betydelser av en skönlitterär text utifrån ett tematiskt angreppssätt, integrera viss litterär och utomlitterär kontext i analys av ett tema [samt] analysera tematiska aspekter ur ett jämförande perspektiv” (Stockholms universitet 2015d).

Delkursen ”Litteraturteori och metod”, som är obligatorisk på Spanska III, ges som valbar på Spanska IV för studenter som inte läst den inom nivå III då kursen tidigare inte varit obligatorisk. Delkursen har kommenterats under 2.6. Även franskans ”Metodkurs: litteraturvetenskap” har kommenterats under 2.6.

Språkvetenskap

Inom franskan ger ”Metodkurs: diskursanalys” ”grundläggande insikter i några för diskursanalysen typiska frågeställningar och metodologisk-teoretiska infallsvinklar”. Studenterna förväntas ”kunna redovisa diskursanalysens plats inom och i relation till humanistiska vetenskaper, och i synnerhet till språkvetenskap; redogöra för grundläggande metodologiska och teoretiska infallsvinklar samt definiera grundläggande diskursanalytiska begrepp; diskutera metodens relevans i relation till olika textmaterial [samt] analysera texter på franska med ett urval diskursanalytiska verktyg” (Stockholms universitet 2015d).

Inom franskämnet ger delkursen ”Metodkurs: språkhistoria” huvuddragen i franskans utveckling ur vulgärlatinet till modern franska. Även synkrona studier av texter från olika perioder gås igenom. Utöver detta behandlas filologisk metodologi och textutgivning. Studenterna förväntas ”karakterisera huvuddragen i franskans utveckling med avseende på fonetik, morfologi, syntax och vokabulär (diakroni); beskriva huvuddragen i språkets utformning under ett urval historiska perioder (synkroni); med hjälp av manualer och ordböcker kunna tillgodogöra sig innehållet i en text på medelfranska [samt] presentera grundläggande metoder för att genomföra en avgränsad forskningsuppgift inom filologi” (Stockholms universitet 2015d).

I ämnet franska ger delkursen ”Metodkurs: andraspråksinlärning” huvuddragen i teoribildning, metoder och forskning inom andraspråksinlärning med fokus på generativa, psykologiska och sociala perspektiv. Utöver detta ges en översikt över andraspråksforskningens implikationer för klassrumsundervisningen i språk. Studenterna förväntas kunna ”redogöra för centrala teoretiska begrepp och terminologi inom andraspråks- och främmandespråksinlärning; redogöra för centrala resultat inom andraspråksforskningen [samt] med grundläggande metod utföra en analys av autentiska språkdata från inlärare” (Stockholms universitet 2015d).

Även kandidatkurser i spanska och italienska har delkurser inom det här området. ”Andraspråksinlärning och spanska som främmande språk” behandlar teorier och metoder inom andraspråksforskning samt tillämpning på tillägnandet av spanska som främmandespråk. Studenterna förväntas ha förvärvat insikter i teorier och metoder inom andraspråksforskningen både generellt och inom spanska samt inom forskningen på området spanska som andraspråk och främmande språk. Till skillnad från franska finns inga uttalade förväntade studieresultat om att studenterna själva ska kunna analysera data. Med andra ord är kravet på förståelsegrad lägre i spanska än i franska, med tanke på att studenterna enbart förväntas kunna redogöra för den inhämtade kunskapen, inte även kunna tillämpa den (Bloom *et al.* 1956).

Kulturkunskap

Delkursen ”Kultur och identitet” inom ämnet franska introducerar ett kulturvetenskapligt angreppssätt med problematisering av begrepp som kultur, nation och identitet. Olika sorters kulturfenomen inom den franskspråkiga världen, såväl historiska som samtida, analyseras. Bland de förväntade studieresultaten anges att studenterna ska kunna ”utifrån några kulturvetenskapliga förklaringsmodeller redogöra för, och kritiskt granska, bilden av de grundläggande dragen i diskursen kring kultur och identitet i den franskspråkiga världen”. Dessutom ska studenterna ”med vetenskapliga redskap utföra en grundläggande analys av samhälleliga och kulturella fenomen i den franskspråkiga världen” (Stockholms universitet 2015d).

Delkursen har flera beröringspunkter med delkursen ”Kulturkunskap och interkulturell kommunikation” inom kandidatkurs i spanska, som inte gavs under 2016.

”Fackspråklig specialisering med inriktning på Spanskamerika” inom kandidatkursen i spanska ger fördjupade kunskaper om de spanskamerikanska ländernas sociala, politiska och kulturella liv. Genom läsning av aktuella samhälls- och kulturvetenskapliga texter, vilka analyseras och diskuteras, utvecklar studenterna sin förmåga att kritiskt granska vetenskaplig text, liksom sin muntliga och skriftliga fackspråkliga färdighet.

Sammanfattningsvis kan man säga att två viktiga skillnader finns i sättet på vilket avkodningen av de externa kontexterna (Ball *et al.* 2012) har genomförts på kandidatnivån. Den första skillnaden har att göra med när-

varon av högskoleförordningens mål i relation till värderingsförmåga och förhållningssätt. Dessa mål är endast tydligt angivna i franskans kursplan. Den andra skillnaden relaterar till kursplanen i italienskan. Det faktum att högskoleförordningens återkontextualisering inte är så detaljerad kan möjligen tolkas i förhållande till de givna professionella kontexterna (Ball *et al.* 2012). Man skulle kunna anta att den givna kontexten inom ämnet italienska har varit tillräckligt stabil för att leda till ett mindre behov av att skriva detaljerade kursplaner. I sådana fall spelar den professionella kontexten roll i och med att lärarna har gemensamma erfarenheter som möjliggör användningen av tysta kunskaper.

15.3 Slutsatser

Undersökningen visar att den nationella universitetspolicyn genomförs med olika särdrag i de fyra utbildningar i romanska språk som ges vid Romanska och klassiska institutionen vid SU.

Även om kursplanerna uppvisar många gemensamma drag finns det vissa skillnader med avseende på vad som betraktas som viktig kunskap inom huvudområdet. Några olikheter som kan noteras på en given nivå jämnas ut när man ser till hela utbildningarna. Detta är fallet med kunskaperna i semantik som introduceras vid olika tidpunkter i utbildningarna. Andra skillnader består även när man tar hänsyn till helheten. Dessa relaterar till hur stor vikt som fästs vid studiet av pragmatik samt hur djupgående det litteraturteoretiska inslaget och det historiska perspektivet är i de litteraturvetenskapligt inriktade momenten.

Beträffande sättet att kontextualisera högskoleförordningens mål i förhållande till färdigheter och förmågor är skillnaderna avsevärda. Kursplanerna skiljer sig ganska mycket åt i sättet att betrakta hörförståelse, muntlig produktion och interaktion, skriftlig uttrycksfärdighet samt översättning.

När man ser till hela utbildningar märker man att ämnena organiserar färdighetsprogressionen på olika sätt. Spanskan och italienskan fokuserar på skriftlig produktion av akademiska texter på nivå II och behandlar olika textgenrer på nivå III, medan franskan och portugisiskan gör det motsatta, d.v.s. tar upp olika texttyper på nivå II och koncentrerar sig på akademiska genrer på följande nivå. Detta är i vis mån även fallet med det kontrastiva perspektivet. Franskan anlägger ett kontrastivt perspektiv på nivåerna I och

II. Spanskan gör det på nivå I och III, men inte på nivå II. Portugisiskan arbetar kontrastivt på nivå III och italienskan på nivåerna II och III.

Huruvida dessa sätt att disponera mål och kursinnehåll i olika progressioner främjar att studenterna uppnår högskoleförordningens mål att kunna ”visa förmåga att muntligt och skriftligt redogöra för och diskutera information, problem och lösningar …” går inte att bedöma utan att analysera studenternas produktion, något som inte låter sig göras inom ramen för den här begränsade studien.

Avslutningsvis kan man understryka att den ovannämnda analysen visar att den nationella universitetspolicyn genomförs på olika sätt i de fyra analyserade utbildningarna. Detta kan förklaras med det faktum att Romanska och klassiska institutionen vid SU var ganska ny då undersökningen genomfördes. Den korta gemensamma historien med en helt ny given kontext (Ball *et al.* 2012) resulterar i en instabilitet där de givna kontexterna som kännetecknade de tidigare institutionerna, institutionen för franska och italienska och klassiska språk samt institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier, blir extra viktiga.

Ovanstående beskrivning fångar en bild av studierna i romanska språk i ett tidigt stadium av en institutions existens där de olika tidiga professionella kulturerna (Ball *et al.* 2012) inte har hunnit hitta gemensamma nämnare. Varje ämne har fortfarande en tydlig egen historia, sina traditioner, sina lokala kulturer och sina lärares olika erfarenheter. Därför vore det intressant att inom en närmare framtid utföra en liknande undersökning för att kunna se på vilket sätt de nya givna och professionella kontexterna präglar utbildningarna i romanska språk och påverkar hur den nationella universitetspolicyn genomförs.

Bibliografi

Ball, Stephen, 1993: What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies* 13:2. 10–17.

Ball, Stephen *et al.*, 2012: *How Schools do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Kent: Routledge.

Bloom, Benjamin, *et al.*, 1956: *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1, Cognitive Domain.* New York: David McKay.

Nationalencyklopedin*,* 2019*: policy*. http://www.ne.se.ezp.sub.su.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/policy (hämtad 2019-03-24)

Premat, Christophe, 2018: *Pour une généalogie critique de la Francophonie.* Stockholm: Stockholm University Press.

SFS 1993:100: Högskoleförordning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stockholms universitet, 2012a: *Kursplan för kurs på grundnivå Italienska - kandidatkurs*, 30 högskolepoäng: IT445Z. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2012b: *Kursplan för kurs på grundnivå Portugisiska I*, 30 högskolepoäng: PO1100. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2012c: *Kursplan för kurs på grundnivå Portugisiska II*, 30 högskolepoäng: PO2200. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2012d: *Kursplan för kurs på grundnivå Portugisiska III*, 30 högskolepoäng: PO3300. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2012e: *Kursplan för kurs på grundnivå Portugisiska - kandidatkurs*, 30 högskolepoäng: PO4400. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2012f: *Kursplan för kurs på grundnivå Spanska III*, 30 högskolepoäng: ES3300. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2012g: *Kursplan för kurs på grundnivå Spanska - kandidatkurs*, 30 högskolepoäng: ES4400. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2014: *Kursplan för kurs på grundnivå Italienska III*, 30 högskolepoäng: IT347Z. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2015a: *Kursplan för kurs på grundnivå Franska I*, 30 högskolepoäng: FR130A. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2015b: *Kursplan för kurs på grundnivå Franska II*, 30 högskolepoäng: FR230A. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2015c: *Kursplan för kurs på grundnivå Franska III*, 30 högskolepoäng: FR330A. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2015d: *Kursplan för kurs på grundnivå Franska - kandidatkurs*, 30 högskolepoäng: FRK30A. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2015e: *Kursplan för kurs på grundnivå Italienska I*, 30 högskolepoäng: IT130A. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2015f: *Kursplan för kurs på grundnivå Spanska I*, 30 högskolepoäng: ES100A. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2015g: *Kursplan för kurs på grundnivå Spanska II*, 30 högskolepoäng: ES230A. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2016: *Kursplan för kurs på grundnivå Italienska II*, 30 högskolepoäng: IT230A. Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen.

Stockholms universitet, 2017: *Franska, italienska, spanska, portugisiska, romanska och klassiska språk*. https://www.su.se/utbildning/examen/examensregler/examensbeskrivningar/humaniora-och-språk/franska-italienska-spanska-portugisiska-romanska-och-klassiska-språk-1.262202. [2017-02-11].

16. Från traditionell campusutbildning till nätbaserad utbildning i romanska språk

Charlotte Lindgren

I början på 2000-talet bestämde man sig på Högskolan Dalarna att successivt ersätta campusundervisning i språk till förmån för undervisning på distans. Den främsta anledningen var sviktande studentunderlag, eftersom man hade svårt att, år efter år, hitta intresserade språkstudenter i regionen. Denna artikel behandlar den här processen inom romanska språk, och det är faktiskt tack vare en lärare i italienska som allt började vid Högskolan Dalarna. I sin text om högskolans historia skriver Andrew Casson att "en resolut italienska [klev in på mitt kontor] med ett vitt plakat lika stort som henne själv. På det hade hon skrivit alla fördelar det skulle medföra om vi började undervisa italienska på distans med hjälp av datorer, Internet och vad som då var nya verktyg för nätmöten" (Casson 2017: 44). Inom kort skulle franska, italienska, portugisiska och spanska undervisas på distans vid Högskolan Dalarna. När man pratar med lärare som var med på den tiden, säger flera att det rådde en speciell stämning, något av en pionjäranda, bland dem som kastade sig ut i det okända. Även om man hade ekonomiska skäl att ersätta campusundervisning med nätbaserad undervisning så erinrar sig Casson att det inte var frågan om att spara på personalen, tvärtom "hade [man] lätt att rekrytera entusiastiska och högt kvalificerade akademiker – alla andra högskolor höll ju på att lägga ned sina främmade språk" (Casson 2017: 44).

Samtidigt hade man ett nära samarbete både mellan språken och mellan språken och IT- samt IKT-tekniker. 'Samarbete' var och är fortfarande ett nyckelord, som vi återkommer till senare: samarbete såväl mellan lärare som mellan lärare och tekniker, men även samarbete mellan studenter eller mellan studenter och lärare. Vidare visar artikeln att det som har varit och är absolut i centrum för undervisningen och dess utveckling i dessa språk är människor och deras reflektioner och arbete (se även Endrizzi 2012: 8).

I denna artikel beskriver jag hur man gick från campus- till nätbaserad undervisning i romanska språk vid Högskolan Dalarna och presenterar

vad några lärare i dessa språk tycker idag om detta sätt att undervisa. Jag ska försöka visa att även om språklärarna vid Högskolan Dalarna i början efterfrågade en möjlighet att undervisa online på ett sätt som liknade campusundervisning så mycket som möjligt (med den teknik som var tillgänglig på den tiden) fanns det andra anledningar till denna efterfrågan än ren bekvämlighet eller viljan att ”bara flytta online”. Det var, enligt mig, istället ett val baserat på pedagogiska övertygelser[103]. Därför består artikeln av tre delar, där jag först behandlar den teoretiska bakgrunden (1) som ledde till vissa val i uppbyggnaden av den nätbaserade undervisningen (2), innan jag presenterar några reflexioner och slutsatser som undervisande kollegor i romanska språk på Högskolan Dalarna har dragit i början på 2017 (3). Artikeln handlar endast om nätbaserad utbildning i romanska språk vid Högskolan Dalarna, och tar inte upp frågor som särskilt handlar om ämnesspecifika aspekter såsom val av kursmålen i kursplaner eller forskningsanknytningen av undervisningen. Den tar heller inte upp tekniskt-pedagogiska punkter såsom val av lärplattform eller portal för samtal. Artikeln bygger huvudsakligen på min subjektiva uppfattning av skeendena till och med våren 2017, samt av några kollegors motsvarande intryck, och därför kan läsaren ha uppfattat samma händelser under samma period på ett helt annat sätt.

16.1 En teoretisk bakgrund …

Jag skiljer på distansundervisning och nätbaserad undervisning. När jag beskriver distansundervisning menar jag att en eller flera lärare gör kursmaterial tillgängligt för studenterna, vilka förväntas studera materialet, rapportera till läraren och utföra en form av examination en eller flera gånger under kursen. Kommunikationen mellan läraren och studenterna är ofta begränsad, och tvåvägskommunikation är i princip obefintlig i realtid. I motsats till detta innebär nätbaserad undervisning att studenten och läraren har kontakt med varandra, oftast vid synkrona nätbaserade seminarier, men kontakten kan även ske på andra sätt. Studenterna interagerar också med varandra i realtid. Man vill i så hög grad som möjligt återskapa upplevelsen och dynamiken som sker i ett vanligt klassrum och uppmuntra

103 I Frankrike har nyligen *Le Conseil économique, social et environnemental* utgått i sin rapport från att man inte ska påstå att det är alla tekniska verktyg som ligger till grund för de stora förändringar som undervisningen på akademisk nivå genomgår idag utan att det är pedagogiska frågor, och att tekniska verktyg förblir verktyg (Djebara & Dubrac 2015: 9).

tvåvägskommunikation i relationen mellan lärare och studenter. Man har ett medvetet fokus på interaktionen i lärandeprocessen. Vid millennieskiftet på Högskolan Dalarna, när lärarna skulle pö om pö sluta med campus-undervisning i språk och parallellt implementera distansundervisning, var det ett krav från deras sida att en ny sorts distansundervisning skulle skapas, så kallad nätbaserad undervisning, för att kunna fortsätta att undervisa ”som vanligt” fast online. Det fanns då inte så många studier som behandlade distansundervisning eller undervisning online som skulle ha kunnat hjälpa lärarna att vetenskapligt argumentera för ett sådant krav. Men det fanns naturligtvis många studier som handlade om inlärning och undervisning. Som språklärare var man ju påverkad av pedagogiska inlärningsteorier (som man själv hade lärt sig under sin egen utbildning eller de teorier som var aktuella vid den tidpunkten) och i viss mån av egna pedagogiska slutsatser som man kunnat dra av sitt arbete inom språkinlärning. Linda Harasim menar att mycket som har hänt inom distansutbildning kan förklaras med att lärarna har försökt anpassa beprövade undervisningsmetoder till den nya nätbaserade miljön (Harasim 2012: 3).

Den allmänt rådande diskursen kring undervisning handlade mycket om konstruktivism med fokus på inläraren, t.ex. det som Löftröm m.fl. benämner ”konstruktivt samordnad undervisning” (2010: 12) när de citerar Biggs (1996). Man återkom mycket till att studenterna själva skapar sin egen kunskap, att kunskap är uppbyggd av en aktiv inlärare eller att kunskap uppstår genom interaktion mellan inläraren och omvärlden. Kunskap ansågs, som Harasim (2012: 60) uttrycker det, vara: ”dynamic and changing, constructed and negociated socially”. Harasim (ibid.: 68) poängterar att ”[i]f […] we believe that learners actively construct knowledge in their attempts to make sense of their world”, då får undervisningen en annan roll än att överföra kunskap från läraren/boken till studenten. Fyra principer har enligt Harasim (ibid.) påverkat den konstruktivistiska undervisningspraktiken över tid: ”active learning, learning-by-doing, scaffolded learning and collaborative learning”. Jag presenterar dessa principer efter hennes uppdelning nedan men med några personliga kommentarer.

(1) Aktivt lärande: idén är att inläraren lär sig genom att vara aktiv, både ensam och i grupp. Som definition av aktiv inlärning kan man citera den som Winstone och Millward använder: inlärningen är aktiv när studenterna

är engagerade i meningsfulla läraktiviteter som kräver att de tänker och inte bara lyssnar, och arbetar i en lärande miljö som möjliggör utvecklingen av kompetenser (Winstone & Millward, 2012:34, min översättning) (”Learning is considered to be active if students are engaged in meaningful learning activities that require higher-order thinking rather than just listening, and are provided a learning environment that enables the development of skills rather than just absorption of information”). Att inlärningen bör vara aktiv visas av flera forskningsresultat (se t.ex. Amhags litteraturstudie, 2013). Läraren ”levererar” alltså inte endast kunskaper till studenten, som memorerar dem och sedan vid examinationen återberättar dem. Tvärtom är studenten aktiv i sitt lärande, engagerad, och kan även agera som ”peer”. Men, man går inte från en modell då läraren är aktiv (t.ex. håller en lektion eller en föreläsning) och studenten passiv (lyssnar på läraren), till en modell då studenten är aktiv (skapar sin egen kunskap i samarbete med andra) och läraren är passiv (väntar in en uppsats eller liknande). Om studenterna får en ny roll, eftersom de arbetar och lär sig på att annat sätt, får även läraren en ny roll (för en reflexion om detta, se Leblanc & Lindgren (2013) eller Bertrand (2014) som på franska föreslår en pedagogisk utveckling inom högre utbildning i Frankrike) som också påverkas av aktivitet. Centralt är att läraren har ämneskunskapen och allt som hör ihop med ämnets specifika kultur. Man skulle kunna sammanfatta det hela med att en delvis ny maktfördelning i klassrummet uppstår (Puiségur 2014: 9).

(2) Learning-by-doing. Kopplade till en aktiv inlärning finns dessa två kända tillvägagångssätt: PBL (problembaserat lärande) och CBL (fallbaserat lärande), vilka omnämndes och användes i den akademiska pedagogiska diskursen i början på 2000-talet i Sverige, även i viss mån i språkundervisning.

(3) Scaffolded learning. Idén är att kunskapen byggs lite i taget, och det nya vilar på det gamla, som i en byggnadsställning. Det kommer från Vygotskys ”proximala utvecklingszon”. Nya kunskaper som man ska lära sig eller förstå bör ligga ett steg förre den nivån inläraren befinner sig på. I interaktion med andra når man nästa utvecklingsnivå.

(4) Samarbete[104]. För att studenten aktivt ska kunna skapa sin kunskap i interaktion och i samarbete med andra, behöver man i början av en nät-

104 Lägg märke till att Harasim gör en skillnad mellan ”collaboration” och ”cooperation”. Det som menas här med samarbete är ”collaboration” och inte ”cooperation” (fördelning).

baserad kurs bygga upp en gemenskap. Detta är en viktig punkt som var återkommande i samtalen med lärarna i romanska språk, vilka återges i del (3) av denna artikel. Ehlers och Schneckenberg förutspådde redan 2010 att nätbaserat lärande skulle komma att mer och mer orientera sig mot samarbete, reflektion och interaktion (Ehlers och Schneckenberg 2010: 132). Man kan även hålla med om att ”interaktion är en central faktor i kollektivt arbete. Inlärningen ses som en dialogisk process som uppstår mellan läraren och inlärarna samt bland inlärarna där tankeutbytet öppnar nya synvinklar och ger upphov till nya idéer. I dialogen har feedback en central betydelse som en faktor som stimulerar det egna tänkandet. Nätmiljöerna erbjuder chatområden för främjande av växelverkan genom vilka man kan utbyta tankar och samtidigt lära sig både kritisk inställning och öppenhet. I sin enklaste form kan växelverkan främjas via e-post” (Löfström m.fl. 2010: 24).

Med konstruktivism var också det sociokulturella perspektivet mycket närvarande i den rådande diskursen och i undervisningspraktiken generellt. Ulrika Tornberg skriver att klassrumsforskning om undervisning i främmande språk från 1980 och 1990-talet har antagit ett sociokulturellt perspektiv och gått från att fokusera på lärarens beteende till att fokusera på elevernas (Tornberg 2009: 60). I Sverige har t.ex. Stefan Hrastinski (2009), i sin reflektion över nätbaserad undervisning, argumenterat för att det konstruktivistiska perspektivet på lärandet och det sociokulturella perspektivet med framgång kan komplettera varandra. Det ”sociokulturella perspektivet” är ”från början […] en förening av insikter från den amerikanska pragmatiska traditionen hos Dewey och Mead[105] och den kulturhistoriska traditionen hos Vygotskij, Luria och Leontjev” (Dysthe 2003: 31) och har fått stort genomslag de senaste åren i Sverige. Roger Säljö skriver vidare: ”vi är biologiska varelser men lever samtidigt i en sociokulturell verklighet med tillgång till olika slags hjälpmedel och verktyg som tar oss långt bortom de gränser som våra egna biologiska förutsättningar sätter upp” (Säljö 2000: 17). Han menar att vi lär oss genom att delta i kulturella aktiviteter, i samspel med andra, och genom att använda oss av redskap, som kan vara intellektuella (färdigheter som att räkna eller läsa) eller praktiska (dator, telefon, osv.). Säljö påpekar

105 ”Dewey och Mead stod för en pragmatisk syn på kunskap, dvs. att kunskap konstrueras genom praktisk aktivitet där grupper av människor samverkar inom en kulturell gemenskap” (Dysthe 2003: 34).

att bilden av kunskap som finns utanför människan och som ska läras ”in” av studenterna (efter att läraren har lärt ”ut” den) är missvisande. Det som studenterna måste ta till sig är redskapen, inte en sorts fördefinierad kunskap. Tack vare IT-utvecklingen är mängden tillgänglig information nästan gränslös och studenten behöver lära sig att ”gå från information till kunskap” (ibid.: 242) genom att veta hur man kritiskt granskar, strukturerar och kondenserar informationen. För att avsluta kan man på nytt citera Säljö:

> Samtalet mellan den mer kompetente och nybörjaren måste alltid pågå. Och det är också just i interaktion mellan människor som kunskaper och färdigheter får liv. Möjligtvis är det den enda tes som håller oavsett vilka redskap människan utvecklar (ibid.: 250).

Konstruktivism och sociokulturalism passade väl ihop med en ny form av distansundervisning som man försökte implementera i språk i början på 2000-talet på Högskolan Dalarna. Som Löfström m.fl., skrev 2010 i en handbok om nätbaserad undervisning för universitetslärare, skapar dessutom ”den nätbaserade inlärningsmiljön […] förutsättningarna för den inlärningsorienterade ansatsen bland annat därför att den studerande kan, inom vissa tidsgränser, framskrida i sin egen takt. Läraren måste dock ordna tillräckligt med stöd i form av handledning och tutorverksamhet samt uppmuntra studerande till ömsesidigt informationsutbyte, feedback och stöd. En studerandegrupp kan alltså fungera som resurs för läraren och befrämjare av inlärningen” (2010: 18). Metoder som då var populära i traditionell språkundervisning var dessutom ofta ett handlingsorienterat arbetssätt och ett kommunikativt handlingssätt vilka är svåra att implementera på distans om man inte arbetar med nätbaserad undervisning. Jag tror att denna teoretiska bakgrund, den dåvarande rådande diskursen, i högsta grad påverkade skapandet av nätbaserad undervisning och vissa val som gjordes mer eller mindre centralt på Högskolan Dalarna och som jag presenterar nedan.

16.2 … som ledde till vissa val

När man startade språkutbildningar på distans vid Högskolan Dalarna bestämde man sig alltså för att det skulle vara en så kallad nätbaserad utbildning: ”till skillnad från andra högskolor höll vi fast vid vikten av samtida

närvaro i undervisningen. En orubblig tro på det lärande mötet inskränker en del i distansutbildningens totala flexibilitet förvisso och pluggar man portugisiska med oss och bor i Sydamerika kräver det kanske att man går upp mitt i natten för att möta sin lärare och sina kurskamrater. Men just detta visade sig vara nyckeln till framgång: kollaborativt lärande i realtid" (Casson 2017: 44). På det tidiga 2000-talet hade Högskolan Dalarna som tur också "ett hängivet pedagogiskt och tekniskt stöd – ett par entusiastiska vad vi då kallade IT-pedagoger som brann för att utveckla den nätbaserade pedagogiken" (ibid.: 44). IKT-pedagogerna har med tiden blivit en egen avdelning vid högskolan, NGL[106]-Centrum. I en tidig broschyr för centret står det att "man vill i så hög grad som möjligt återskapa upplevelsen och dynamiken som sker i ett vanligt klassrum och uppmuntra tvåvägskommunikation i relationen mellan lärare och studenter [...], man har ett medvetet fokus på interaktionen i lärandeprocessen". Som man minns var detta kravet som lärarna ställde på tekniken i början på 2000-talet när språkundervisningen flyttades online. En IKT-pedagog som arbetade med det minns att " utmaningen för oss var inte att uppfinna ny pedagogik utan att möjliggöra lärande" (personligt kommentar). För att lärarna skulle kunna undervisa på bästa sätt ringade de "tidigt in tre ben som måste fungera: organisation och kommunikation kring utbildning, föreläsningar och samtal". De arbetade alltså med frågor rörande lärplattform, föreläsningar och seminarier. Lärcenter i landet kunde inte ta emot så många studenter som ville följa videokonferenser, så man behövde hitta ett sätt för studenterna att delta vid föreläsningar på ett annat sätt. Dessutom insisterade IKT-pedagogerna på att en bra support skulle erbjudas så att lärarna kunde koncentrera sig på sitt arbete och inte på tekniken. Detta är ofta nämnt än idag som ett kännetecken för Högskolan Dalarnas miljö.

Redan vid den här tiden började man dessutom som högskolelärare gradvis märka att fler och fler studenter som kom från gymnasiet var mindre eller annorlunda förberedda för högskolestudier. Man pratade dock inte om detta lika öppet inom samhällsdebatten som idag. Att, samtidigt som man i språkmiljön fick något svagare studenter, följa idén om en mer undanskymd roll i undervisningen för läraren – en populär idé i dåvarande pedagogisk diskurs – var något många språklärare vid Högskolan Dalarna

106 NGL = Nästa Generations Lärande

ställde sig tveksamma till. Detta avspeglade sig också inom nätbaserad undervisningen: man kunde alltså inte tänka sig en undervisningsform med mer eller mindre frånvarande lärare.

De viktigaste valen man gjorde enligt mig var (utan rangordning) att (1) undervisningen blev platsoberoende, (2) att man bestämde att använda kollaborativa arbetsformer, flippat klassrum samt den sociala webben och (3) att man började föra en kontinuerlig pedagogisk reflexion inom språken om allt från undervisning till examination.

(1) Undervisningen är alltså plats- (men inte tids-) oberoende. Var man än är i världen, bara man har en internetuppkoppling med viss bredbandshastighet, kan man läsa vid Högskolan Dalarna. Jag påstår att alla lärare i språk har eller har haft studenter bosatta i nästan alla världsdelar. Detta är dock inte ovanligt för distansundervisning i sig. Det som blev den nätbaserade undervisningens signum var att man implementerade både asynkron och synkron undervisning: ”vi har hela tiden hållit fast vid detta med realtid – att det är just i det samtida mötet mellan lärare och student och mellan studenterna själva som lärandet sker. Där skiljer vi oss fortfarande från största delen av andra nätbaserade utbildningar i landet, och faktiskt i världen” (Casson 2017: 45).

(2) Man valde att ha gruppinlärning och kollaborativa arbetsformer som komplement till enbart självstudier (man använder till exempel grupparbete online, under eller utanför lektionen, studenterna kan använda gemensamma delade dokument i t.ex. google drive, diskutera i forum, författa wikidokument, skriva tillsammans på wikipedia, osv.). Som mötesplattform används idag programmet Adobe Connect i vilket man kan interagera i realtid, räcka upp handen för att ställa frågor, chatta, privatchatta med läraren, osv. Man ser varandra eftersom både läraren och studenterna använder webbkamera (detta infördes så fort det blev tekniskt möjligt). Eftersom all undervisning inte kan ske i realtid används också det man brukar kalla för ”flippat klassrum”: läraren spelar t.ex. in längre föreläsningar som studenten kan lyssna på när som helst utanför klassrummet eller hänvisar till texter att läsa och/eller andra öppna resurser; studenten kan också behöva svara på frågor eller förbereda muntliga presentationer, synteser eller annat. Dessa aktiviteter kan vara både en möjlighet för studenten (att utvärdera/bedöma sin egen inlärningssituation inom ramen för kursen; vilket är en del av den

aktiva inlärningen) och för läraren (vissa aktiviteter kan betygsättas). Tiden under lektionen ägnas mer åt tillämpning, övning, debatt, osv[107]. Konceptet nätbaserad undervisning ledde till en gemensam pedagogisk reflexion bland språklärarna, och flera valde dessutom att arbeta med världen utanför klassrummet, så kallad web 2.0 – både under och utanför klassrummet, och att dra nytta av den sociala webben för att undervisa i språk.

(3) Slutligen, då nätbaserad undervisning har krävt (och fortfarande kräver) mycket reflexion och arbete med examination, är det en återkommande punkt i den pedagogiska dialogen språklärare emellan. Högskolan har infört online tentavakter i realtid för de språk som fortfarande har den sortens examination (t.ex. som sluttentamen för en kurs). De flesta språken har dock beslutat att arbeta med varierande examinationsformer, såsom aktiv närvaro på seminarierna, muntliga inlämningar (inspelningar) och skriftliga inlämningar som ger läraren möjlighet att lämna frekvent och regelbunden feedback. Från början, perioden som Casson beskriver i sin artikel (Casson 2017), har alltså pedagogiska val och undervisningen utvecklats i romanska språk vid Högskolan Dalarna i takt med den tekniska utvecklingen fram till idag.

16.3 Upplevelser från lärare i romanska språk

För att kunna skriva denna artikel har jag skickat frågor till lärare i romanska språk vid Högskolan Dalarna och jag har haft samtal med flera av dem som besvarat frågorna, sammanlagt ett tiotal lärare. Jag har också använt mig av tidigare samtal om vår undervisningsmiljö, samt frågat en pedagog och en IT-tekniker som arbetade vid högskolan i början på 2000-talet (många av de som var med och grundade nätbaserad undervisning i språk arbetar inte kvar vid högskolan). Lärarna har haft liknande kommentarer om både positiva och negativa aspekter av nätundervisningen. Ett par lärare har behövt anpassa sin undervisning till den nätbaserade miljön utan att ha något val, men det som är intressant är att flera av de andra har gjort ett aktivt pedagogiskt val att undervisa nätbaserat när de har valt att jobba på Högskolan Dalarna i stället för någon annanstans. Det kan också finnas kombinerade orsaker till

107 Se den populärvetenskapliga sammanfattning som professor Marcel Lebrun vid Université Catholique de Louvain skrivit om flippat klassrum online. Texten är på franska: https://theconversation.com/classes-inversees-retour-sur-un-phenomene-precurseur-1-66062 och https://theconversation.com/les-classes-inversees-vers-une-approche-systemique-2-67324.

valet av undervisningsformen, det vill säga både praktiska (att man bor och eventuellt har familj långt från Dalarna) och pedagogiska. Sammantaget får man dock känslan under dessa samtal av att det finns en aktiv pedagogisk reflektion som pågår hos lärarna. Det som upplevs som positivt av många är de täta kontakterna som de har med sina studenter, både under och utanför lektionen. De som har undervisat på campus tidigare tycker ofta att de känner sina studenter bättre nu när de undervisar nätbaserat än när de undervisade på campus, men det kan finnas andra orsaker till detta än just undervisningsformen. Alla använder synkroniska seminarier, oftast med en obligatorisk webkamera påslagen. Seminarierna på vårt webb-baserade mötessystem anses vara ”nyckeln till allt” men för det krävs det att de är dynamiska, väl förberedda och relaterade till helheten. Även här skulle man kunna säga att samma sak gäller för seminarier på campus. Flera använder pedagogiska metoder som flippat klassrum och kollaborativa arbetsformer: studenterna förbereder mycket hemma, före seminarierna, de tittar och lyssnar t.ex. på inspelade föreläsningar, de följer länkar till filmer, reportage, andra universitets lektioner, osv., de lämnar in muntliga och skriftliga uppgifter, gör duggor eller andra sorters språkövningar, vilket tillåter ett fokus på annat under seminarierna: resonemang, konceptualisering, kontextualisering, praktiska övningar, osv. Under seminarierna kan även studenterna ställa frågor till läraren, om de inte redan gjort det och fått svar på lärplattformen. Det finns med andra ord tid för en diskussion och efter en viss nivå kan en akademisk reflektion föras under lektionstid. Allt som handlar om ”flippat klassrum” kan dock också bedrivas om man undervisar på campus, men det som riskerar att saknas är den digitala möjligheten att spara skriftliga spår och material av hur arbetet gick till eller att gå tillbaka till använda resurser. ”Flippat klassrum” kan vara svårare att implementera i distansundervisning som jag definierat det ovan, eftersom interaktionsdelen är begränsad. Flera grupparbeten brukar vara inplanerade av lärarna, både under och utanför lektionstiden. På Adobe Connect har man möjlighet att dela upp studenterna i små virtuella grupprum för att kunna genomföra grupparbeten. Några lärare planerar lärarfria sammankomster, då studenterna samarbetar på Adobe Connect, medan andra använder forumdiskussioner på lärplattformen med både språkliga, reflexions- och innehållsmässiga frågor. Dessa kollaborativa arbetsformer påverkar inte bara inlärningen men även

gruppkänslan positivt. Gällande nätundervisning har flera studier visat att arbetet med gruppkänslan är mycket viktigt (t.ex. Salmon 2011) men detta gäller så klart också i seminarier på campus. Den pedagogiska metoden att använda grupparbete kopplas tillbaka till idén om aktiv inlärning och eget ansvar. Som tidigare nämnts baseras sådant samarbete på interaktion, som är en central punkt i nätbaserad undervisning och ofta nämns i lärarnas reflektion. Flera romanska språk vid Högskolan Dalarna har även möjligheten att använda sig av ”transculturality at home” (Leblanc & Lindgren 2013: 6–7) ett koncept som tillåter studenterna att vara kvar ”hemma” men att samtidigt utvidga sina vyer, möta andra personer från någon annanstans i världen, som antingen lär sig eller redan kan det språket som de läser, och prata med varandra. Detta hade varit svårt i traditionella klassrum på campus om man inte har tillgång till utländska studenter. Konceptet används både med studenter och med lärare, det vill säga att studenter möter studenter från andra delar av världen på Adobe Connect, och lärare kan också träffa kollegor och utveckla samarbete både inom undervisning och forskning. Något som lärarna som jag pratat med upplever är att det som kännetecknar studentunderlaget vid Högskolan Dalarna är att det ofta(re) förekommer heterogena studentgrupper med t.ex. studenter som har språket som modersmål och/eller som befinner sig utomlands och som kan påverka gruppens inlärning. Det är inte alltid lätt för läraren att handskas med pedagogiken och gruppen när några har en låg eller relativt låg nivå, medan andra har språket som modersmål. Men på samma sätt som när det händer på campus, kan man använda sig av de modersmålstalande som lokomotiv för gruppen (även om motsatseffekt är möjlig vilket kan sänka motivationen hos de andra studenterna). Flera svenska studenter som bor, arbetar och/eller studerar till exempel i Brasilien läser portugisiska och påverkar gruppen som de hamnar i tack vare sina erfarenheter av en portugisisktalande miljö. Att det finns heterogena studentgrupper är inte en företeelse som är begränsad till Högskolan Dalarna (se t.ex. Beauchers litteraturstudie från 2015). Det är inte heller enbart positivt, eftersom det kan få konsekvenser för inlärningen och sammanhållningen och det är inte helt specifikt för nätundervisning, även om studenter som studerar på campus av förklarliga skäl inte kan bo i Brasilien. Slutligen kan man påpeka att ett stort arbete läggs från lärarsidan på examinationen, och flera lärare utgår

ifrån idén att examinationen är en del av inlärningen. Detta innebär att de allra flesta lärare använder sig av formativ bedömning, istället för att lägga mest vikt till summativ bedömning, som dock inte alltid försvunnit helt. Bedömningen sker alltså vid upprepade tillfällen under kursen, och oftast under olika former. Det kan finnas en ”sluttentamen” men det är inte längre den enda examinationsformen. Många anser att formativ bedömning också hjälper dem att lära känna studenterna, studenternas nivå och möjligheter att nå kursmålen. Dessutom används andra examinationsformer som peer-rewiew och self-assessment. Dessa underlättas självklart av användandet av IT i undervisningen.

Det finns dock också negativa aspekter med nätbaserad undervisning. Heterogena studentgrupper innebär att det finns en del studenter med särskilda behov, som kräver mycket tid av läraren. Deras antal och behov varierar mycket, men studenter kan välja nätbaserad undervisning just på grund av sina svårigheter. Alla lärare känner inte att de har kunskapen om sådana särskilda behov och hur man går dem tillmötes i undervisningen. Det är svårt att hitta förklaringar eller dra slutsatser eftersom en sådan fråga är en blandning av samhällsutveckling och de aktuella lärarnas personliga utveckling. De skulle kanske uppleva samma sak om de undervisade på campus idag – men det gör de inte, så de berättar om sina upplevelser med utgångspunkt ifrån sin dagliga verksamhet och dess utveckling de senaste åren. Dessutom kan man som tidigare sagts i en heterogen grupp möta studenter som har det aktuella språket som modersmål, något som kan vara både en tillgång och ett försvårande element för pedagogen. De senaste åren har också många lärare i romanska språk vid Högskolan Dalarna noterat en ökning av otillbörlig påverkan av diverse sort. Det är t.ex. alltför lätt att ”slänga iväg ett mail” med otrevliga ord till läraren, något man antagligen skulle dra sig för att säga i en korridor, öga mot öga. Andra exempel är långa mails som t.ex. argumenterar för en ändring av betyg. Även om sådant kan förekomma även vid campusundervisning, är det faktum att studenten egentligen mest har skriftlig kontakt med läraren vid nätbaserad undervisning (e-mail, meddelanden vid lärplattformen,…) en försvårande omständighet (även om muntlig kontakt visserligen används vid seminarierna online eller per telefon). En mänsklig kontakt i det verkliga livet, med införstådda artighetskoder, kan antas verka återhållande på en arg students

beteende. Gällande mänsklig kontakt har också en lärare i romanska språk nämnt i våra samtal att hen gärna skulle träffa studenterna IRL, men det var ett undantag[108]. En punkt som upplevs som starkt negativt är arbetsbördan: alla är överens om att nätbaserad undervisning kräver mycket mer arbete från lärarens sida än undervisning på campus eller distansundervisning. Även efter år av arbetet upplever man inte, som lärare, en lättnad gällande arbetsbördan. Alla som jag pratade med är överens om att det är naivt att tro att en nätbaserad kurs innebär mindre arbete än en kurs på campus. Till slut vill jag nämna en punkt som återkommer i lärarnas upplevelser och som är det stora teknikberoendet. Det kan ju anses vara en självklarhet vad gäller nätbaserad undervisning, men man kanske ändå bortser från det alltför lätt i sammanhanget, när man pratar om nätbaserad undervisning. Hur väl man än planerar, händer det ibland att ljudet slutar fungera under en lektion, att hela systemet fallerar, att man inte lyckas öppna en tentamen för rättning, osv. och alla dessa tekniska problem är en stor stressfaktor. Lärarna bör ha möjligheten att vara endast lärare, det var ett tydligt mål i början av arbetet med nätbaserad undervisning, som jag skrev ovan. Det vill säga, de ska undervisa och inte agera som IT-tekniker. Ganska snabbt lär man dock sig en del tricks för att kunna råda bot på de enklaste tekniska problem, även om man aldrig kan bli av med det tekniska damoklessvärdet. Studenterna ska inte heller behöva vara tekniknördar för att studera språk vid Högskolan Dalarna. Därför skulle ingenting ha kunnat gå så långt i frågan av nätbaserad undervisning i romanska språk utan supportavdelningen, särskilt IKT-pedagogerna, en avdelning som utvecklades parallellt med nätbaserandet av undervisningen och som får genomgående bra betyg i interna enkäter, både av studenter och av lärare. Samarbetet mellan lärare och NGL-Centrum är därför fortfarande oerhört viktigt. Att vara online och ha mycket kontakt med studenterna kan dock också innebära en viss risk för läraren, som kanske kopplar ifrån alltför sällan och ”alltid är online”.

Några avslutande ord

Efter samtal med lärare och kolleger i romanska språk vid Högskolan Dalarna under vårvintern 2017 har jag försökt återberätta processen som ledde till införandet av nätbaserad undervisning och presentera exemplen från den

108 För språken som tillhör ämneslärarutbildningen (franska och spanska) kommer studenterna till Falun minst en gång per år och träffar varandra och sina lärare på ”riktigt”.

aktuella pedagogiska praktiken med sina positiva och mer utmanande sidor. Artikeln lyfter främst upp lärares erfarenheter och upplevelser, eftersom ingen pedagogisk forskning ännu har bedrivits om alla dessa frågor vid Högskolan Dalarna. Jag har visat att flera val som gjordes för att implementera nätbaserad undervisning i stället för campus- eller distansundervisning var medvetna pedagogiska val, som påverkades av den aktuella pedagogiska diskursen och dåvarande chefers, teknikers och lärares erfarenhet och övertygelser. Hur vi undervisar i romanska språk vid Högskolan Dalarna är dock långt ifrån en fulländad verksamhet och det blir intressant att studera vad som kommer att hända med den i framtiden.

Bibliografi

Amhag, Lisbeth, 2013: Utvecklingen av distansundervisning och pedagogik i datorstött lärande. *Pedagogisk forskning i Sverige* 18:1–2. 127–140.

Beaucher, Hélène, 2015: *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, ressources documentaires d'actualité*. Paris: CIEP.

Biggs, John, 1996: Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32. 347–364.

Casson, Andrew, 2017: Hundratusen sätt att växa. Högskolan Dalarna i 40 år. I: Öhrn, Kerstin (red.), *1977–2017 40 år tillsammans för ett gott samhälle*. Falun: Högskolan Dalarna.

Bertrand, Claude, 2014: *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'éducation nationale et de la recherche.

Djebara, Azwaw & Dubrac, Danièle, 2015: *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*. Paris: Conseil économique et social.

Dysthe, Olga, 2003: *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ehlers, Ulf-Daniel & Schneckenberg, Dirk (red.), 2010: *Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning*. New York: Springer.

Endrizzi, Laure, 2012: *Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités*. Lyon: Ecole normale supérieure de Lyon.

Harasim, Linda, 2012: *Learning Theory and Online Technologies*. New York and London: Routledge.

Hrastinski, Stefan, 2009: *Nätbaserad utbildning, en introduktion.* Lund: Studentlitteratur.

Leblanc, André & Lindgren, Charlotte, 2013: Development of on-line courses focusing on quality. I: *Proceedings – The Open and Flexible Higher Education Conference 2013: Transition to open and on-line education in European universities*. Heerlen: EADTU. 220–228.

Lebrun, Marcel, 2016: Classes inversées, retour sur un phénomène précurseur. https://theconversation.com/classes-inversees-retour-sur-un-phenomene-precurseur-1-66062 [2017-12-06]

Lebrun, Marcel, 2016: Classes inversées, vers une approche systémique. https://theconversation.com/les-classes-inversees-vers-une-approche-systemique-2-67324 [2017-12-06]

Löfström, Erika, Kanerva, Kaisa, Tuuttila, Leena, Lehtinen, Anu & Nevgi, Anne, 2010: Med hög kvalitet på nätet, en handbok i nätbaserad undervisning för universitetslärare. http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_72_2010.pdf [2017-10-05]

NMC Horizon report, 2017: 2017 Higher Education Edition. https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition/ [2017-12-06]

Puiségur, Geneviève, 2014: Une nouvelle pédagogie émerge … et l'apprentissage en ligne en est un facteur contributif. https://teachonline.ca/sites/default/files/contactNorth/files/pdf/publications/a_new_pedagogy_is_emerging_-_and_online_learning_is_a_key_contributing_factor_-_fr.pdf [2017-10-05]

Salmon, Gillys, 2011: *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Routledge

Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.

Tornberg, Ulrika, 2009: *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.

Winstone, Naomi & Millward, Lynne, 2012: Reframing perceptions of the lecture from challenges to opportunities: Embedding active learning and formative assessment into the teaching of large classes. *Psychology Teaching Review* 18:2. 31–41.

17. Fanfiction och fransk litteraturundervisning

Mattias Aronsson

17.1 Inledning

Föreliggande studie presenterar ett projekt som under fyra terminer har genomförts inom ramen för undervisningen i franska vid Högskolan Dalarna.[109] Projektet gick ut på att använda fanfiction i litteraturundervisningen på grundnivå 1, första terminen. Fanfiction är ett fritt och kreativt skrivande som utgår ifrån, och bygger vidare på, redan existerande fiktionsvärldar. Det kan då röra sig om litteratur, film, TV-serier, manga eller någon annan form av berättande. Projektet tog sin utgångspunkt i idén om webbaserade *communities* som informella lärmiljöer. Målet var att studenterna på kursen skulle få ett lärtillfälle där de genom att skriva fanfictiontexter gavs möjlighet att appropriera skönlitteratur på målspråket, och därigenom kunde examineras mot några av de lärandemål som uttrycks i kursplanen.

Att använda sig av ett inslag som fanfiction, som är förknippat med den informella lärmiljön på internet, i den formella lärmiljö som högskoleutbildningen utgör är inte helt problemfritt. Ändå visade sig resultatet till stor del vara positivt. Den kreativa aspekten av skrivövningen var någonting som uppskattades av en majoritet av kursdeltagarna, och i och med inslaget av kamratrespons (*peer feedback*) fanns också ett element av kollaborativt lärande inbyggt i övningen. Detta är en av hörnstenarna i det sociokulturella perspektivet på lärande, se exempelvis Säljö (2015: 89–107), och det går att härleda ända tillbaka till 1930-talet och Vygotskijs teorier om individens meningsskapande och kunskapsbyggande genom interaktion med andra människor i den så kallade ”närmaste utvecklingszonen” (jfr Vygotskij i Lindqvist [red.] 1999: 269–271).

109 Projektet presenterades vid konferensen *Romanska språk i Sverige – tradition och förnyelse* arrangerad av Göteborgs universitet 2017, samt vid *XX Skandinaviska romanistkongressen* (Universitetet i Bergen, 2017).

17.2 Teoretisk bakgrund

Säljö (2015: 95) skriver: ”Den grundläggande metaforen för lärande i den sociokulturella traditionen är *appropriering*, som kan översättas med ’ta till sig’, ’låna in’ och ’ta över och göra till sitt’”. Metaforen passar väl till den fanfictionövning som studenterna vid Högskolan Dalarna fick i uppgift att göra. För att lyckas med kursinslaget var de nämligen tvungna att först *appropriera* den litterära förlagan, i betydelsen ta till sig texten och göra den till ”sin”, för att i förlängningen kunna skriva en egen berättelse baserad på originalverket.

I en tidigare studie skriver Säljö (2000: 207) att skolan som institution genom århundraden har skapat sina egna traditioner för hur lärande sker, men att dessa traditioner nu utmanas av den nya informationsteknologin och medieverkligheten. Enligt honom får utvecklingen till följd att skolan blir tvungen att ompröva sin roll och sitt uppdrag:

> Den traditionella, lärarcentrerade och textbundna, formen av undervisning håller också på att förlora sin ställning som modell för hur kunskaper återskapas på ett framgångsrikt sätt. Utbildningssystemet omprövar, på sina håll långsamt och ibland motvilligt, sitt sätt att arbeta. Det finns många skäl till detta, men ett av de viktigaste är att skolans traditionella informationsförsprång hämtats in (*ibid*.: 239).

Att informations- och kommunikationsteknologin har fått arbetet i skolan att förändras i grunden är det nog ingen som betvivlar numera. När skolans informationsförsprång för länge sedan hämtats in, när ”all” information finns på nätet och går att nå genom några enkla klick – då framträder aspekter som källkritik, och att lära eleverna att använda information för att *skapa kunskap*, som desto viktigare komponenter i lärarens uppdrag (jfr Säljö, Liberg & Lundgren 2014: 700). Sådana insikter är idag allmängods, såväl bland didaktiskt inriktade forskare som bland lärare på fältet.

Föreliggande projekt, att använda sig av fanfictiongenren i undervisning i franska på akademisk nivå, kan ses just som ett exempel på det som Säljö nämner ovan – nämligen att utbildningssystemet, här i form av högskolan, på olika vis försöker ompröva sitt sätt att arbeta. Ett sätt att göra det är att låta sig inspireras av det lärande som sker utanför skolans och högskolans formella, institutionaliserade undervisningsmiljöer. Dessa arenor kan då

kallas för *informella lärmiljöer*, eller med en engelsk term introducerad av Gee och Hayes (2011: 69), ”out-of-school learning system”. Det rör sig om en plats där ”passionate affinity-based learning” uppstår, alltså lärande som bygger på premissen att individer samlas kring ett gemensamt intresse som de alla delar. Jenkins (2006a: 134) kallar fenomenet för kollektiv intelligens (*collective intelligence*) och han exemplifierar med just fanmiljön: ”Fandom is one of those spaces where people are learning how to live and collaborate within a knowledge community”, skriver han. Fenomenet ingår, enligt Jenkins, i den mer allmänna utvecklingen mot en ”deltagarkultur” (*participatory culture*) där den tidigare passiva konsumenten aktiveras och involveras i skapandet av mening och innehåll.[110] På så vis blir fanfictionskribenten ett utmärkt exempel på hur en konsument kan förvandlas till en *prosument*, det vill säga en hybridvarelse som både producerar och konsumerar kulturella produkter som exempelvis litteratur.[111]

Webbaserade fanfiction-*communities* är alltså ett exempel på en informell lärmiljö, där enskilda individer hjälper varandra, lär av varandra och tillsammans kommer på kreativa lösningar på specifika narrativa problem – samtidigt som de förhandlar sig fram till vilka regler och uppförandekoder (ibland kallade för ”netikett”) som ska gälla i forumet ifråga. Fanfictionmiljön har främst rönt intresse inom anglo-amerikansk forskning, något som säkert delvis kan förklaras av att engelskan är det helt dominerande språket inom fanfictionkulturen.[112] Vissa svenska forskare från det litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska fältet har dock under de senaste tio åren börjat intressera sig för fenomenet, se exempelvis Olin-Scheller & Wikström (2010), Isaksson & Lindgren Leavenworth (2009, 2013) och Manderstedt & Palo (2009, 2015).

I sin studie *Författande fans: Om fanfiction och elevers literacyutveckling* (2010: 69) tar Olin-Scheller och Wikström sin utgångspunkt just i dessa

110 Jenkins (2006b: 331) definierar begreppet deltagarkultur på följande vis: ”Participatory culture: Culture in which fans and other consumers are invited to actively participate in the creation and circulations of new content.”

111 Se även Steiner (2012: 61) som presenterar denna nya aktör så här: ”Klart är att de icke-professionella på ett helt annat sätt än tidigare är en del av marknaden och är medskapare i den kulturella sfär de samtidigt konsumerar, de har blivit vad som har kallats *prosumenter*, det vill säga de är både producenter och konsumenter.”

112 Se exempelvis världens största fanfictionsajt https://www.fanfiction.net/, där det engelska språket dominerar fullständigt.

informella lärmiljöer som uppstår utanför skolans sfär och kontroll. Författarna slår fast att:

> Fritid och skola fyller, och ska fylla, olika funktioner för barn och unga. Det är alltså ingen lyckad lösning att okritiskt flytta in fritidssfärens texter och skrivmiljöer i skolan. Men undervisningen kan inspireras av drivkrafterna inom unga nätkulturer och också lyfta in nya teknologier i klassrummet. (Olin-Scheller & Wikström 2010: 69)

Deras tes är då att det finns uppenbara fördelar med att använda sig av fanfiction i undervisningen, under förutsättning att läraren inte tummar på den kritiska reflektionen. Pedagogen måste alltså vara medveten om vad som skiljer skolans formella lärmiljö från den informella lärmiljö som eleverna möter exempelvis på internet och på sociala medier. Olin-Schellers och Wikströms slutsats är att fanfictiongenren berikar språkundervisningen i skolan (*ibid.*: 91). De skriver också:

> Genom att känna till, bli inspirerad av och ha ett kritiskt förhållningssätt till drivkrafterna bakom unga nätkulturer i allmänhet och fanfictionsajter i synnerhet, kan svensklärare bli mycket viktiga för utvecklingen av elevers literacies i formella lärmiljöer (*ibid.*: 82).

Olin-Schellers och Wikströms fokus ligger tydligt förankrat i svenskämnet och i ungdomsskolan. Frågan är då om deras positiva slutsats vad gäller fanfictiongenrens användbarhet även gäller undervisning på högskolenivå och i romanska språk? Det var med utgångspunkt i den frågeställningen som projektet att lyfta in fanfiction i en kurs i franskspråkig litteratur tog sin början.

17.3 Studiens upplägg, korpus och metod

Projektet att använda fanfiction som ett inslag i en litteraturkurs i franska på grundnivå, första terminen (gamla ”A-kursen”) genomfördes under sammanlagt fyra tillfällen: hösten 2012, hösten 2013, våren 2014 och hösten 2014.[113]

113 Det rör sig om kursen ”Franskspråkig litteratur I”, en kvartsfartskurs (7,5 hp) som löper under hela terminen och som behandlar modern franskspråkig litteratur från 1900- och 2000-talen. Kursen ingår i kurspaketet Franska 1 och ges under både höst- och vårtermin. Kursplanen finns publicerad på: http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=FR1029, konsulterad 2017-03-10. Anledningen till att fanfiction-inslaget utgick från kursen 2015 var att det då ersattes av ett annat kursinnehåll, kallat ”chanson, poésie, slam”, vilket i sin tur är kopplat till

Kursinslaget introducerades genom en kort föreläsning där de studerande fick en genomgång av några grundläggande begrepp och tekniker inom fanfictionvärlden. Därefter skrev alla kursdeltagare en hemuppgift i form av en egen kort fiktionstext om 300 till 600 ord, baserad på någon av de sex litterära verk som hade studerats under terminen.[114] De laddade upp sin text på Högskolan Dalarnas kursportal, där de under en av terminerna även fick kamratrespons från andra deltagare och själva gav sådan *peer feedback* till de övriga i gruppen.[115] Alla kursdeltagare fick också respons av läraren på sina arbeten. Dessa kommentarer fokuserade på såväl innehållsmässiga som formella aspekter i texten. De studenter som hade gjort alltför många formella språkfel, enligt lärarens bedömning, var tvungna att korrigera sin text och lämna in en ny version. Slutligen utvärderades inslaget muntligt (vissa terminer) eller skriftligt (under andra terminer).

Studiens korpus består av studenternas fanfictiontexter och utvärderingar från fyra terminer sparade på högskolans kursportal, samt studenternas kamratrespons på varandras arbeten sparade från en termin (ht14). Tillstånd att använda materialet för forskningsändamål har inhämtats från kursdeltagarna (samtyckeskravet). Studenterna har informerats om forskningens syfte (informationskravet) och getts löfte om anonymitet (konfidentialitetskravet). Även vad gäller nyttjandekravet har jag vinnlagt mig om att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.[116]

17.4 Resultatredovisning och diskussion

Först presenteras vilka litterära texter som visade sig vara populärast att utgå ifrån för fanfiction-uppgiften (17.4.1). Därefter kommer jag att diskutera studenternas metareflektioner kring texterna (17.4.2) och presentera utdrag ur ett par studentarbeten (17.4.3). Slutligen kommer jag att ta upp inslaget med kamratrespons (*peer feedback*) (17.4.4), samt utvärderingen av kursinslaget (17.4.5). Framställningen bygger delvis på resultat som redovisas i

---

ett språkdidaktiskt projekt avsett att utveckla *sånglyrikens* plats inom litteraturundervisningen i franska på akademisk nivå (se Aronsson, kommande).

114 Verken som studenterna hade läst var Fatou Diome: *Le Ventre de l'Atlantique* (2003), Marguerite Duras: *L'Amant* (1984), Anna Gavalda: *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* (1999), Faïza Guène: *Kiffe kiffe demain* (2004), Antoine de Saint-Exupéry: *Le Petit prince* (1943), Jean-Paul Sartre: *Huis clos* (1947).

115 Momentet med kamratrespons ingick bara i uppgiftsinstruktionerna under höstterminen 2014.

116 Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning finns publicerade på http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf, konsulterad 2017-03-10.

en annan studie (Aronsson, Fjordevik & Inose 2018), vilken dock endast baseras på en liten del av det material som används här – nämligen det från hösten 2014.

17.4.1 Fanfictiontexterna: allmän sammanställning

Under de fyra terminer som projektet pågick skrevs sammanlagt 114 fanfictiontexter, se tabell 1 nedan:

Tabell 1: Antal fanfictiontexter uppdelat på litterär förlaga och termin

Text	Ht12	Ht13	Vt14	Ht14	Summa
1. *Le Petit prince*	5	7	4	11	27
2. *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*	8	5	7	5	25
3. *Kiffe kiffe demain*	2	3	10	3	18
3. *L'Amant*	2	4	5	7	18
5. *Le Ventre de l'Atlantique*	5	4	2	6	17
6. *Huis clos*	4	2	2	1	9
Summa	26	25	30	33	114

Tabell 1 visar de sex litterära texternas popularitet, i fallande skala. Den populäraste texten var således *Le Petit prince*, som blev föremål för 27 fanfictiontexter under de fyra terminer som projektet varade (se kolumnen längst till höger). Sammanlagt 25 studenter valde att basera sin text på Anna Gavaldas novellsamling *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*. De tre verken *Kiffe kiffe demain*, *L'Amant* och *Le Ventre de l'Atlantique* visade sig vara ungefär lika populära, i och med att de genererade i stort sett lika många fanfictiontexter (17 eller 18 stycken). Jean-Paul Sartres teaterpjäs *Huis clos* skilde sig något från de övriga verken genom att endast resultera i 9 arbeten.

Vissa variationer mellan de olika terminerna kan noteras. För det mesta rör det sig om små förändringar, men två resultat står ut något: *Le Petit prince* visade sig vara populärare under ht14 (11 texter) än under tidigare terminer, och *Kiffe kiffe demain* var som mest omtyckt terminen innan (vt14, 10 arbeten). Det är sannolikt slumpmässiga variationer i studentgruppernas preferenser som förklarar dessa skillnader, för ingen klar trend kan urskiljas. De litterära texterna introducerades och behandlades på exakt samma vis

under de olika terminerna, av samma lärare, vilket gör det svårt att identifiera någon utomstående variabel som kan förklara variationerna.

Som så ofta är fallet inom franskundervisningen var en klar majoritet (97 av 114 personer) av studenterna kvinnor, och bara en mindre andel (17 av 114) var män, vilket visas i tabell 2 nedan:

Tabell 2: Antal fanfictiontexter uppdelat på litterär förlaga och studenternas kön (även uttryckt som procentandel av det totala antalet)

Text	Totalt	Kvinnor	Män
1. *Le Petit prince*	27 (23,7 %)	20 (20,6 %)	7 (41,2 %)
2. *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*	25 (21,9 %)	22 (22,7 %)	3 (17,6 %)
3. *Kiffe kiffe demain*	18 (15,8 %)	16 (16,5 %)	2 (11,8 %)
3. *L'Amant*	18 (15,8 %)	17 (17,5 %)	1 (5,9 %)
5. *Le Ventre de l'Atlantique*	17 (14,9 %)	17 (17,5 %)	0 (0 %)
6. *Huis clos*	9 (7,9 %)	5 (5,2 %)	4 (23,5 %)
Summa	114 (100 %)	97 (100 %)	17 (100 %)

Kolumnen ”totalt” i tabell 2 visar samma resultat som summan i tabell 1 ovan, uttryckt både i absoluta tal och i procentenheter. Vi ser att *Le Petit prince* är det populäraste litterära verket (valt av sammanlagt 27 personer, eller 23,7 % av studenterna) och att *Huis clos* är det minst omtyckta (9 personer, vilket motsvarar 7,9 % av studentgruppen). Vidare visar tabell 2 att de kvinnliga studenternas val inte avviker särskilt mycket från den totala gruppens preferenser, vilket inte är så underligt med tanke på att de utgör den absoluta majoriteten av studenterna. Vi kan ändå konstatera att när man bryter ut de 97 kvinnliga deltagarna blir *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* plötsligt den populäraste texten (22,7 % av kvinnorna har valt den) och *Le Petit prince* degraderas till andra plats på listan (20,6 %). Skillnaderna är dock små.

Desto större avvikelser ser vi i gruppen manliga studenter. Här kan man direkt konstatera att *Le Petit prince* är den i särklass populäraste texten (41,2 % av männen valde detta verk, att jämföra med 20,6 % av kvinnorna) och att även *Huis clos* urskiljer sig som oväntat omtyckt (23,5 % av männen har valt den, jämfört med bara 5,2 % av de kvinnliga studenterna). Naturligtvis

ska man ha i åtanke att det rör sig om relativt få individer i gruppen män, endast 17 stycken totalt, vilket gör att resultaten måste behandlas med stor försiktighet. Det är likväl intressant att fästa uppmärksamheten på just dessa två titlar, eftersom de är så tydligt överrepresenterade i gruppen manliga studenter. Beror denna överrepresentation på slumpen? Ja, så *kan* det naturligtvis vara. Det tål att upprepas att det rör sig om ganska få individer.

En annan tolkning av resultatet är att ”män väljer män” när chansen till det finns, här i betydelsen att manliga studenter framför allt intresserar sig för andra mäns skrivande och egentligen är ganska ljummet inställda till texter författade av kvinnor – i synnerhet sådana verk som gestaltar specifikt kvinnliga erfarenheter. *Le Petit prince* och *Huis clos* är då de enda texterna av de sex på litteraturlistan som är skrivna av manliga författare, och som har män som berättarröst och/eller viktig huvudperson.[117] De litterära verk som allra tydligast gestaltar specifikt kvinnliga erfarenheter är förmodligen *Kiffe kiffe demain*, *L'Amant* och *Le Ventre de l'Atlantique*, romaner som alltså är skrivna av kvinnor, och som samtliga skildrar problematiska familje-förhållanden betraktade utifrån ett kvinnligt berättarperspektiv. Dessa verk har också lockat ytterst få manliga studenter, endast 3 stycken alltsomallt under de fyra terminer som projektet genomfördes.

17.4.2 Fanfictiontexterna: studenternas egna reflektioner

I uppgiftsinstruktionerna ingick en uppmaning till kursdeltagarna att skriva en kort bakgrundstext på som längst sex rader, där idén bakom fanfiction-berättelsen förklaras för läsaren.[118] Här följer ett exempel på denna typ av förklarande text:

> J'ai choisi d'écrire une fan-fiction sur le personnage du Chinois de l'amant de Marguerite Duras car même s'il s'agit d'un des personnages clefs du livre nous ne savons presque rien de lui. Avec ce texte j'ai voulu lui donner une voix, le rendre vivant et montrer ses états d'âme, et lui donner la possibilité de réfléchir sur la famille de Marguerite. Qu'en pensez-vous ?

---

117 Anna Gavaldas novellsamling *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* innehåller dock berättelser skrivna utifrån såväl kvinnliga som manliga perspektiv.

118 Instruktionen var som följer: ”Berätta också kortfattat varför du har valt denna historia och förklara din projektidé för läsaren. På vilket sätt har du utvecklat eller förändrat historien? (max 6 rader)”. (”Dites aussi en peu de mots pourquoi vous avez choisi ce récit, et expliquez votre projet au lecteur : de quelle façon avez-vous développé ou transformé l'histoire ? [6 lignes maximum]”).

[Jag har valt att skriva en fanfiction om den kinesiske mannen i Marguerite Duras Älskaren, för även om det rör sig om en av nyckelfigurerna i boken så vet vi nästan ingenting om honom. Med den här texten ville jag ge honom en röst, levandegöra honom, visa upp hans själsliv och ge honom möjligheten att reflektera över Marguerites familj. Vad tycker ni?] (Min översättning.)

Det rör sig här om en student som förklarar hur hon har ändrat berättarperspektivet, genom att ge röst åt den kinesiske älskaren i *L'Amant*, en romanfigur som i originaltexten alltid betraktas utifrån, som ”den Andre”, och vars tankar och känslor läsaren inte får tillgång till – annat än via det kvinnliga berättarjaget.

Precis som vad gäller utvärderingen (se sektion 17.4.5 nedan) är den här korta reflektionen viktig ur ett *metakognitivt* perspektiv. Ett av målen med undervisningen är nämligen att få den studerande att reflektera över sitt eget lärande, vilket för övrigt också är uttryckt i lärandemålen för den aktuella kursen.[119]

17.4.3 Fanfictiontexterna: specifika exempel

Nedan presenteras utdrag ur två studenters fanfictiontexter. Båda berättelserna utgår från Faïza Guènes roman *Kiffe kiffe demain*. Utmärkande drag för detta verk är den unga huvudpersonen Dorias fixering vid fransk och amerikansk populärkultur, samt att författaren ofta använder sig av ett ungdomligt talspråk i sin framställning. Dessa aspekter har några studenter valt att fokusera på, genom att så gott det går försöka efterlikna Guènes slangspråk. Här följer ett av de framgångsrikaste exemplen:

Maintenant tout est devenu bon on pourrait dire; j'ai mon 'Happy End' personnel. Peut être pas comme dans les grands films américains, Nabil est peut être pas Brad Pitt mais je l'aime bien. Maman est pas millionnaire non plus mais elle a un nouveau boulot tellement mieux que dans le motel avec cette espèce de con comme chef, et encore plus important, elle est heureuse. On se débrouille vachement bien quoi.

[Nu har allt blivit bra skulle man kunna säga, jag har fått mitt eget ”Happy end”. Kanske inte som i dom amerikanska storfilmerna, Nabil är kanske

119 ”Efter avslutad kurs ska studenten kunna […] visa viss självständighet i studierna samt reflektera över den egna inlärningen”. Se kursplanen för Franskspråkig litteratur 1, http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=FR1029, konsulterad 2017-03-10.

> ingen Brad Pitt men jag gillar honom. Mamma är ju ingen miljonär direkt men hennes nya jobb är så mycket bättre än på motellet med den där idioten till chef, och ännu viktigare, hon är lycklig. Vi klarar oss jättebra, typ.] (Min översättning.)

Man kan notera att utdraget innehåller en tydlig referens till amerikansk film- och kändiskultur i och med att det talas om de lyckliga sluten i amerikanska filmer, samt att stjärnskådespelaren Brad Pitt nämns vid namn. Studenten har också på ett utmärkt sätt lyckats imitera Guènes stil genom att använda några av de särdrag som karakteriserar hennes prosa: första delen av negationen ”ne…pas” försvinner genomgående (”Nabil est peut être pas Brad Pitt”, Maman est pas millionnaire”) och textutdraget innehåller flera exempel på det vardagliga ordförråd som snarare brukar associeras till ett familjärt och ledigt franskt talspråk än till seriös skönlitteratur (”boulot”, ”cette espèce de con”, ”vachement bien quoi”).

I romanen *Kiffe kiffe demain* återfinns även en bifigur som heter Youssef. Denne unge man är son till mammans väninna Tante Zohra, och berättarrösten Doria känner honom sedan flera år. Youssef spelar endast en perifer roll i berättelsen, men läsaren får åtminstone reda på att han har dömts till ett års fängelse för inblandning i drogförsäljning och bilstölder (Guène 2004: 69). Vi får också veta att pojkens mamma, Tante Zohra, tycker sig märka hur han radikaliseras i fängelset (*ibid*.: 171–172). Utifrån denna korta bihistoria har en kursdeltagare skrivit sin fanfictionberättelse. I studentens text får läsaren tillgång till Youssefs egna tankar genom en inre monolog. I fängelset har Youssef blivit bekant med Ali, en karaktär som inte finns med i originaltexten:

> Cela fait six mois maintenant, six mois derrière les barreaux. Je me calme plus vite maintenant. Tout se passe mieux depuis que j'ai rencontré Ali. Il m'a parlé de l'importance de vivre, que je n'ai pas le droit de gaspiller ma vie. Allah n'aurait pas voulu. Ali dit que je suis trop important. Il m'a aidé à retrouver Dieu. […] Ali m'a appris comment. Nous récitons et étudions le Coran ensemble avec les autres frères. Je me sens bien avec eux.
>
> [Det är sex månader sedan jag åkte in nu, sex månader bakom galler. Jag är lugnare nu. Allt känns lite bättre sedan jag träffade Ali. Han har pratat med mig om vikten av att leva, att jag inte har rätt att slarva bort mitt liv.

> Allah skulle inte ha velat det. Ali säger att jag är alltför viktig. Han har hjälpt mig att hitta tillbaka till Gud. […] Ali har lärt mig hur man ska göra. Vi läser högt ur Koranen och studerar den tillsammans med de andra bröderna. Jag trivs bra med dem.] (Min översättning.)

En intressant aspekt av denna fanfictionberättelse, förutom att berättarperspektivet ändras från Doria till Youssef, är att det motiv som endast antyds i Guènes text (islamistisk radikalisering i fängelsemiljö) här skrivs fram som det centrala temat. Känslan av främlingskap gentemot modern och hennes världsliga värderingar beskrivs också på ett ypperligt vis:

> Mama est venue me retrouver hier. Je ne veux plus la voir. Elle ne comprend pas. Elle vient avec ses yeux tristes seulement pour me critiquer disant que je suis trop maigre, trop barbu. […] Je n'ai jamais été important pour [mes parents]. Ali me comprend. Il dit que je n'ai pas besoin de ma famille. Je suis important pour lui et pour Allah. Il dit que Dieu à [*sic*] un plan pour moi, que mon destin n'est pas avec ma famille mais avec lui et ses frères.
>
> [Mamma kom och hälsade på mig igår. Jag vill inte se henne något mer. Hon förstår inte. Hon kommer med sina ledsna ögon för att kritisera mig och säga att jag är för mager och för skäggig. […] Jag har aldrig varit viktig för [mina föräldrar]. Ali förstår mig. Han säger att jag inte behöver min familj. Jag är viktig för honom och Allah. Han säger att Gud har en plan för mig, att mitt öde inte finns hos min familj utan hos honom och hans bröder.] (Min översättning.)

Studenten avslutar sin berättelse med att låta Youssef blicka in i framtiden, och i hans ord kan man ana en dröm om jihad, det heliga kriget. Eller så rör det sig bara om ett fromt liv fjärran från det världsliga samhällets lockelser. Som så ofta i modern litteratur är det inte helt entydigt och klart uttryckt, utan läsaren får göra sin egen tolkning.

> Quand je sors d'ici je sais déjà ou [*sic*] je vais. Ali a tout prévu. Il a des frères partout dans le monde. Il dit que je vais vivre avec eux et continue[r] mon éducation pour vivre comme Allah le dit.
>
> [Jag vet redan vart jag ska när jag kommer ut härifrån. Ali har ordnat med allt. Han har bröder överallt i världen. Han säger att jag ska leva med dem och fortsätta min utbildning för att kunna leva så som Allah har befallt.] (Min översättning.)

Ovanstående exempel visar hur de två studenterna i ett första steg har lyckats *appropriera* den litterära texten – i betydelsen nå en djupgående förståelse för den, göra den till ”sin” text (jfr Säljö 2015: 95) – för att i förlängningen kunna skriva sina fanfictionberättelser baserade på den litterära förlagan.

17.4.4 Kamratrespons

Inslaget med kamratrespons (*peer feedback*) genomfördes endast under hösten 2014. Det gick till på så vis att kursdeltagarna fick i uppgift att kommentera minst två – gärna fler – av de andra studenternas texter. Kommentarerna skulle skrivas direkt i det diskussionsforum där fanfictiontexterna var uppladdade. I instruktionerna betonades att feedbacken måste vara konstruktiv, i betydelsen att den skulle ta upp såväl starka aspekter i arbetet som sådant som kunde förbättras i texten.

Genom de kommentartrådar som skapades kan man se hur kursdeltagarna diskuterar såväl de litterära originaltexterna som varandras fanfictiontexter, och tillsammans genom sina samtal konstruerar mening. Som exempel kan nämnas följande inlägg apropå *L'Amant* av Duras: ”Det var ett mysterium för mig varför hon inte ville träffa honom i boken” (”Pourquoi elle n'a pas voulu le rencontrer dans le livre reste pour moi un mystère”) som följs av svaret ”Kanske valde hon att avsluta berättelsen med ett telefonsamtal för att ge oss möjlighet att föreställa oss vad vi vill” (”Peut-être qu'elle a choisi de terminer le récit avec l'appel téléphonique pour nous laisser libres d'imaginer ce que nous aimons”). Denna konversation och utbyte av idéer är ett typexempel på sociokulturellt lärande, där man ofta brukar betona vikten av just samspelet mellan individer i lärandesituationen. Se exempelvis Tornberg (2009: 21) som tar upp ”gruppens potential för gemensamt meningsskapande” och trycker på att kunskap, enligt det sociokulturella synsättet, utvecklas ”i samspel med omgivningen genom språket” (*ibid*.: 76) och Säljö (2015: 95) som, med stöd hos Vygotskij, skriver:

> Det principiellt viktiga i detta är att kunskaper och erfarenheter först finns och görs synliga *mellan* människor i kommunikation. På så sätt blir de tillgängliga för andra att ta del av. Samtal och annan form av kommunikation är en källa ur vilken människor kan ta till sig erfarenheter. Genom appropriering blir erfarenheter därefter delar av en enskild individs tänkande.

17.4.5 Utvärderingen

Fanfictioninslaget utvärderades på varierande sätt under de olika terminerna: muntligt under ett efterföljande seminarium, skriftligt under seminarium där varje diskussionsgrupp (om 3–5 studenter) fick lämna in ett kort reflektionsprotokoll, samt skriftligt, individuellt och anonymt i kursrummet på Högskolans lärplattform. I det följande kommer jag att redovisa det material som samlats in genom det sistnämnda tillvägagångssättet, vilket användes under hösten 2014. Anledningen till att jag koncentrerar mig på just detta material är att det var den enda termin då kamratrespons-inslaget användes, och följaktligen är det endast i materialet från ht14 som detta moment utvärderas.

Utvärderingen bestod av tre korta frågor.[120] Sammanlagt 24 studentsvar kom in under utvärderingen av fanfictionprojektet. Utvärderingen gjordes individuellt och anonymt på Högskolan Dalarnas kursportal *Fronter*, med hjälp av den så kallade ”brainstorm”-funktionen i kursportalens forumavdelning. Utvärderingen gjordes mot slutet av det sista seminariet på kursen, men var även öppet för bidrag under perioden fram till terminens slut.[121] Studenterna kunde svara på franska eller på svenska.

På den första frågan, om de hade uppskattat fanfictionövningen, uttryckte 13 studenter en positiv uppfattning och 11 respondenter uttryckte både positiva och negativa åsikter. Ingen student hade en helt och hållet negativ bild av uppgiften.

På den andra frågan (”vad lärde du dig av övningen?”) framträdde vissa mönster. Många studenter angav sådana aspekter som har att göra med ordförråd och att kunna använda sig av ord och uttryck på målspråket. Några kommentarer vittnade om att fokus (åtminstone i någon mån) låg

120 Instruktionerna var som följer: ”Var vänlig svara (på franska eller svenska) på följande tre frågor: 1. Gillade du fanfictionövningen? Om ”ja”, varför då? Om ”nej”, varför då? 2. Vad lärde du dig av övningen? 3. Vad tyckte du om övningens inslag av kamratrespons (dvs. att ge och ta emot kommentarer)? Detta forum är 100% anonymt. Tack för dina svar!” (”Veuillez répondre [en français ou suédois] à ces trois questions, s'il vous plaît: 1. Avez-vous apprécié cet exercice de ‘fanfiction’ ? Si ‘oui’, pourquoi ? Si ‘non’, pourquoi ? 2. Qu'est-ce que vous avez appris par cet exercice ? 3. Quel est votre avis sur la partie ‘peer-feedback’ de cet exercice (c.-à-d. le fait de donner et de recevoir des commentaires) ? Ce forum est 100 % anonyme. Merci de vos réponses !”)

121 Svarsfrekvensen var således 73 % (24 av de 33 studenter som skrev en fanfictiontext valde att delta i utvärderingen). Men om man väljer att se till de studenter som faktiskt var närvarande vid seminariet (27 stycken) så var svarsfrekvensen högre (24 av 27 = 89 %). Den sistnämnda siffran är relevant i sammanhanget eftersom alla svar *de facto* kom in i anslutning till seminariet.

på den formella språkriktigheten. Vissa studenter uppmärksammade också det som var själva idén bakom uppgiften, nämligen att kursdeltagarna skulle skriva fritt och kreativt med utgångspunkt i en litterär förlaga – och på så vis hitta ett eget förhållningssätt till den litterära originaltexten.

Vad gäller den tredje frågan, som fokuserade på uppgiftens inslag av kamratrespons (*peer feedback*), svarade 23 studenter. 11 respondenter sade sig vara positiva till detta moment, 5 uttryckte både positiva och negativa åsikter, och 7 var till övervägande delen negativa. De negativa kommentarerna kan sammanföras i tre kategorier: (a) en del studenter tyckte att det var svårt att ge konstruktiv kritik på en text skriven på franska när man själv uttrycker sig långtifrån perfekt på målspråket, (b) några respondenter upplevde det som obekvämt att ladda upp sin text i kursens forum, där alla kursdeltagare kunde se den – och denna motvilja gällde även de kommentarer som man skulle ge och ta emot, och (c) de studenter som först laddade upp sina texter på kursportalen fick många kommentarer, men de som gjorde det lite senare fick i allmänhet färre – och detta upplevdes som problematiskt av några respondenter.

De negativa kommentarerna kan sannolikt förklaras mot bakgrund av det faktum att många deltagare helt enkelt inte var vana vid den nätbaserade fanfictionmiljö som projektet försökte efterlikna. De var följaktligen ovana vid att kommentera andras arbeten och kände troligen viss osäkerhet om vilken ”netikett” som gäller i ett sådant här forum. En bättre lösning hade då varit att låta inslaget av kamratrespons ske i mindre grupper, så att kommentarerna bara hade kunnat läsas av några få individer och inte av hela studentgruppen på cirka 35 personer.

17.5 Sammanfattande reflektioner

Resultatet i den här studien befäster, enligt min mening, Olin-Schellers och Wikströms (2010: 69) slutsats om att drivkrafterna inom unga nätkulturer som fanfictionmiljön kan berika även den formella undervisningen i skolmiljö. Det gäller då inte bara svenskundervisningen inom ungdomsskolan, vilket är den arena som Olin-Scheller och Wikström fokuserar på, utan även högskoleutbildning i romanska språk. Det lärande som uppstår i samband med en fanfictionövning ligger väl i linje med det sociokulturella perspektivet på undervisning och lärande, bl.a. genom det behov av

appropriering av stoffet (här: den litterära texten) som är en förutsättning för att lyckas med skrivuppgiften som studenterna ställdes inför (jfr Säljö 2015: 95). Även den kommunikation och det kollaborativa lärande som uppstod genom systemet med kamratrespons (*peer feedback*) är intimt förbundet med det sociokulturella synsättets fokus på hur individens lärande uppstår i samspel med omgivningen, det vill säga i interaktion med andra människor. Se exempelvis Tornbergs (2009: 21 och 76) diskussion om gruppens gemensamma meningsskapande och om hur kunskap konstrueras genom samtal. Tydliga exempel på ett sådant gemensamt meningsskapande står att finna i den interaktion som skapades genom kommentarerna som kursdeltagarna gav varandra på kursens diskussionsforum (se punkt 17.4.4 ovan). Man kan också notera att det fanns ett visst, om än outvecklat, inslag av *processkrivande* inbyggt i övningen (jfr Björk 2001: 110–121 och Tornberg 2009: 169–173). Alla studenter fick lärar- och kamratrespons på sina texter, men endast de kursdeltagare som hade gjort alltför många formella språkfel (enligt lärarens bedömning) behövde lämna in en ny version av arbetet för att bli godkända på övningen. Om man vill trycka mer på själva principen bakom processkrivande kan detta moment med fördel utsträckas till att gälla samtliga kursdeltagare.

De positiva aspekterna av övningen som beskrivits ovan innebär dock inte att fanfictionprojektet löpte totalt problemfritt. Att lyfta in en textgenre, som är förknippad med de informella lärmiljöerna på nätet, i högskolans formella lärmiljö låter sig inte göras helt utan svårigheter. En tydlig skillnad mellan ”riktiga” fanfiction-*communities* på internet och kursen i modern fransk litteratur var att alla kursdeltagare inte var genuina ”fans” av de specifika texter som behandlades. Alltså är det tveksamt om Gees och Hayes (2011: 69) uttryck ”passionate affinity-based learning” verkligen är applicerbart i detta fall. Något som ändå talar för att man kan se högskolans formella lärmiljö som en arena präglad av samhörighet och delat intresse är att alla deltagare faktiskt har sökt sig frivilligt till en akademisk kurs i franska och modern fransk litteratur. Det gemensamma intresset gäller då ämnet franska och den franskspråkiga litteraturen i allmänhet – inte just de verk som stod på litteraturlistan, eller fanfictionskrivande specifikt.

Den informella lärmiljön på internet går inte att återskapa helt och hållet inom ramen för högskolans formella lärmiljö i romanska språk. Det finns

flera exempel på det. På fanfictionsajterna är engelska det helt dominerande umgängesspråket, här förutsattes kursdeltagarna uttrycka sig på målspråket franska, som då i många fall är studenternas andra eller tredje utländska språk. I ett nätbaserat fanfiction-*community* skriver man för mottagare som man i normalfallet bara känner via alias, men som man å andra sidan kan utgå ifrån delar ens egen passion för fiktionsvärlden ifråga. Här utgjordes mottagarna istället av de andra kursdeltagarna och den betygsättande läraren, vilket naturligtvis innebär en avsevärd skillnad jämfört med internetmiljön. Frivillighet och anonymitet är normalt sett självklara aspekter inom fanfictionkulturen. Man deltar i interaktionen om och när man så önskar. Många individer använder sig som sagt av alias på nätet, och fanfictionmiljön utgör inget undantag från denna regel. Mina kursdeltagare hade dock inte möjlighet att välja om eller när de skulle delta i övningen, eller om de skulle låta bli – och inte heller kunde de förbli anonyma under projektet, förutom vad gäller utvärderingsmomentet (se punkt 17.4.5 ovan). I allt övrigt (uppladdning av egen fanfictiontext, kommentarer på andras arbeten) var de tvungna att vara öppna med sin identitet, vilket alltså helt går emot hur det ser ut inom de webbaserade informella lärmiljöerna.

Franskstudenterna vid Högskolan Dalarna utgör en mycket heterogen studentgrupp. Många kommer från en mångkulturell bakgrund, inte sällan utomeuropeisk, och åldersstrukturen är också påfallande varierad. Även om kursdeltagarna har valt att läsa en webbaserad högskolekurs tillhör de inte nödvändigtvis ”nätets infödda”, utan många är snarare att betrakta som ”immigranter” i den digitala världen. Prensky hävdade redan år 2001 att alla elever är infödda talare av det digitala språket: ”Our students today are all ’native speakers’ of the digital language of computers, video games and the Internet”, skrev han. Detta till skillnad från äldre generationer vilka, enligt honom, är just ”immigranter” i denna sköna nya värld:

> Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and will always be compared to them, *Digital Immigrants* (Prensky 2001: 1–2).

Trots att informations- och kommunikationsteknologins omvandling av vårt samhälle har fortgått i nästan två decennier sedan Prensky skrev ovanstående

ord gäller hans resonemang endast delvis för högskolans undervisningsverklighet idag. Svagheten i Prenskys resonemang tycks mig vara att han helt riktar in sig på unga, västerländska inlärare. Dessa elever betraktar han dessutom som en homogen grupp där alla förutsätts vara lika intresserade av, och ha samma fallenhet för, att hantera datorer, videospel och internet. Högskolan Dalarnas studentsammansättning ser dock inte ut som i Prenskys värld, utan där finns både äldre studenter som växte upp före den digitala revolutionen och kursdeltagare som kommer från delar av världen där den digitala infrastrukturen inte är tillnärmelsevis lika utbyggd som i Europa och Nordamerika. Det är mot bakgrund av detta faktum, tror jag, som man bör betrakta de delvis negativa reaktioner som gavs på uppgiftens inslag av kamratrespons. Cirka en tredjedel av respondenterna uttryckte ju att de kände sig obekväma med att ladda upp sin text i ett forum på kursportalen och att ge och få kommentarer där.

I högskolans formella undervisningsmiljö måste läraren till syvende och sist ge den studerande ett betyg efter avslutad kurs, och då måste studentens individuella prestationer vara möjliga att identifiera och de uppvisade färdigheterna måste kunna jämföras med kursens lärandemål. Enda möjligheten att komma undan detta inneboende dilemma är att *inte* väga in övningen i den summativa bedömning som görs vid kursslut och som mynnar ut i individuella kursbetyg. Så kan man naturligtvis välja att göra. Har läraren tillräckligt med beslutsunderlag även utan föreliggande skrivuppgift kan det vara ett alternativ att låta den stå utanför betygsättningen. Vad man då missar är fanfictionövningens inneboende möjlighet att faktiskt examinera flera av de lärandemål som finns för den aktuella kursen:

> Efter avslutad kurs ska studenten på franska kunna:
> […]
> läsa och tolka ett urval litterära texter
> använda ett relevant ordförråd såväl muntligt som skriftligt
> visa viss självständighet i studierna samt reflektera över den egna inlärningen.

Ovanstående tre lärandemål är citerade från kursplanen för ”Franskspråkig litteratur I”[122] och de kan alla, åtminstone delvis, examineras genom den

122 Se http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=FR1029, konsulterad 2017-03-10.

aktuella skrivuppgiften. Tillsammans med andra kursinslag kan en godkänd fanfictionberättelse visa att den studerande uppnår de två första målen samt självständighetsinslaget i mål nummer tre. Den muntliga aspekten i mål nummer två kan sedan examineras på ett uppföljande seminarium. Den metakognitiva reflektionen över det egna lärandet (tredje punkten) kan även den examineras muntligt på efterföljande seminarium och/eller genom den korta reflektionstext som ingick i uppgiftsinstruktionerna och som har diskuterats ovan (17.4.2).

Att introducera en textgenre som fanfiction, som förknippas med den informella lärmiljön på internet, i högskolans formella undervisningsmiljö för med sig vissa svårigheter – i och med att det finns uppenbara skillnader mellan de två arenorna. Anonymitetsproblematiken och vissa studenters ovilja (eller åtminstone ovana) att presentera text och kamratrespons i kursrummets öppna forum är exempel som har diskuterats ovan. Användningen av engelska som *lingua franca* inom fanfictionvärlden är också en aspekt som inte utan problem kan överföras till undervisningen i romanska språk.

Slutsatsen av projektet är likväl positiv. Målet med övningen var att studenterna på kursen skulle få ett lärtillfälle där de genom att skriva fanfictiontexter gavs möjlighet att appropriera skönlitteratur på målspråket, och därigenom kunde examineras mot några av de lärandemål som uttrycks i kursplanen. Resultaten visar att kursdeltagarna faktiskt var tvungna att appropriera den litterära texten (i betydelsen ta till sig den och göra den till ”sin”) för att i förlängningen kunna skriva sin fanfictionberättelse – vilket är en av hörnstenarna i det sociokulturella perspektivet. Vi har också sett hur lärandet växte fram genom interaktion och hur ett gemensamt meningsskapande uppstod mellan studenter, vilket också det kan länkas till den sociokulturella traditionens ideal. Kursinslaget innehöll därmed vissa positiva aspekter av webbaserat lärande, exempelvis det som medieforskare (till exempel Jenkins 2006a och 2006b) har kallat för *participatory culture* och *collective intelligence*. I och med att skrivuppgiften kunde kopplas till tre av kursens lärandemål var den också till hjälp för läraren vid bedömning och betygsättning. Det var dessutom en fri och kreativ övning som, i det stora hela, togs emot väl av studenterna.

Bibliografi

Aronsson, Mattias, Fjordevik, Anneli & Inose, Hiroko, 2018: Fan Activities in Online University Education. I: Anderson Howell, Katherine (red.), *Fandom as Classroom Practice: A Teaching Guide*. Iowa City: University of Iowa Press. 70–82.

Aronsson, Mattias, kommande: Dags att tänka på refrängen? Franskspråkig sånglyrik inom nätbaserad litteraturundervisning i franska. I: Lindberg, Ylva & Svensson, Anette (red.), *Gränsöverskridande litteraturstudier. Innovationer och implikationer för språkämnen*. Stockholm: Natur & Kultur och LDN (Litteraturdidaktiskt nätverk).

Björk, Lennart, 2001: Skrivprocessen och främmande språk. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per (red.), *Språkboken*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling & Liber. 110–121.

Gee, James Paul & Hayes, Elisabeth R., 2011: *Language and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge.

Guène, Faïza, 2004: *Kiffe kiffe demain*. Paris: Hachette.

Isaksson, Malin & Lindgren Leavenworth, Maria, 2009: Queera lustar. Fan fiction i vampyrmiljö. *Tidskrift för litteraturvetenskap* (3–4). 23–37.

Isaksson, Malin & Lindgren Leavenworth, Maria, 2013: *Fanged Fan Fiction. Variations on Twilight, True Blood and The Vampire Diaries*. Jefferson: McFarland.

Jenkins, Henry, 2006a: *Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York & London: New York University Press.

Jenkins, Henry, 2006b: *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York & London: New York University Press.

Lindqvist, Gunilla (red.), 1999: *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs* Pedagogisk psykologi *kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt, 2009: Världar att besöka eller bebo. Fan-gemenskaper som litterära mötesplatser. *Tidskrift för litteraturvetenskap* (3–4). 39–50.

Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt, 2015: Röster, riter och roller. Unga läsare om konvergerad litteratur. *Tidskrift för litteraturvetenskap* (2–3). 79–88.

Olin-Scheller, Christina & Wikström, Patrik, 2010: *Författande fans. Om fanfiction och elevers literacyutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Prensky, Marc, 2001: Digital natives, digital immigrants. *On the horizon* 9(5). 1–6. http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf [2017-03-03]

Steiner, Ann, 2012: Digital litteraturkritik. I: Lenemark, Christian (red.), *Litteraturens nätverk: berättande på Internet*. Lund: Studentlitteratur. 51–63.

Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Säljö, Roger, 2015: *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Säljö, Roger, Liberg, Caroline & Lundgren, Ulf P., 2014: Epilog: Framtidens skola och utbildning. I: Säljö, Roger, Liberg, Caroline & Lundgren, Ulf P. (red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur. 689–702.

Tornberg, Ulrika, 2009: *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.

18. Muntlig interaktion i det virtuella klassrummet – möjligheter och utmaningar

Monika Stridfeldt

18.1 Inledning

Nätbaserad utbildning har utvecklats på senare år och erbjuds nu vid fler lärosäten än tidigare. Det finns all anledning att tro att den är en del av framtiden. Till skillnad från traditionella distanskurser där deltagarna har lite eller ingen kontakt med varandra, går utvecklingen mot nätbaserade kurser där deltagarna har möjlighet att interagera i realtid med varandra och med läraren via synkrona onlineseminarier.

Den första terminen i svenska högskoleutbildningar i franska och andra romanska språk brukar innehålla en delkurs i muntlig språkfärdighet, som går ut på att studenterna ska öva sin muntliga förmåga genom att kommunicera muntligt med varandra. I dessa kurser brukar även ingå fonetikstudier och uttalsträning i någon form. En fråga man då kan ställa sig är hur sådana kurser kan genomföras när inte lärare och deltagare träffas fysiskt. Jag kommer i den här artikeln att presentera och diskutera egna och andras erfarenheter och reflektioner kring möjligheter och utmaningar när det gäller muntlig interaktion i det virtuella klassrummet.

18.2 Muntlig språkfärdighet i det virtuella klassrummet

Muntlig språkfärdighet är ett komplext fenomen och består av en mängd olika kunskaper och färdigheter, såsom kunskaper i vokabulär, uttal och grammatik, men även sociala färdigheter och förmåga att interagera med andra människor. I kursplanen för kursen ”Franska: Muntlig språkfärdighet” vid Högskolan Dalarna står att ”kursen syftar till att utveckla färdigheter i att kommunicera muntligt på franska”. Ett av kursens mål är att studenterna efter avslutad kurs ska kunna kommunicera muntligt i vardagliga sammanhang med ett godtagbart uttal. Ett annat mål är att de ska kunna förstå vårdat franskt talspråk. Eftersom muntlig språkfärdighet inte bara innefattar att kunna uttrycka sig på språket i fråga utan även att kunna lyssna på och interagera med andra som talar språket, är det viktigt att studenterna får

träna på just detta. Då vår kurs i muntlig språkfärdighet är helt nätbaserad utan någon fysisk träff, är seminarierna i realtid den möjlighet studenterna har att inom ramen för kursen interagera muntligt med andra studenter och med läraren.

Undervisning på högskolenivå innehåller traditionellt föreläsningar och seminarier. I vår nätbaserade undervisning ges dessa föreläsningar och seminarier digitalt. Kursens virtuella klassrum består dels av lärplattformen och dess innehåll, dels av samtalsrummet som vi träffas i för seminarierna. Lärplattformen utgör kursens bas och innehåller schema och annan information, inspelade föreläsningar, dokument, övningar, diskussionsforum, länkar till externa webbsidor m.m. Här lämnar studenterna även in inlämningsuppgifter och gör onlineprov. Föreläsningarna är inspelade och ligger på lärplattformen, där studenterna kan lyssna och titta på dem oberoende av tid och rum, medan seminarierna sker online i realtid och alltså är oberoende av rum men inte av tid. Detta är en form av flexibelt lärande i och med att studenterna kan välja plats för studierna och i viss mån även tid. Bian (2009) menar att synkrona och asynkrona media kompletterar varandra i nätbaserad utbildning. Cunningham, Beers Fägersten & Holmsten (2010: 162) poängterar att synkrona och asynkrona media främjar olika inlärningsstilar. De synkrona mötena som kännetecknas av spontan och improviserad kommunikation passar kanske bättre för mer självsäkra studenter, medan svagare och mer försiktiga studenter kanske föredrar asynkrona kommunikationskanaler som ger mer tid till att tänka och formulera sig. I vårt upplägg med inspelade föreläsningar kan de studenter som är i behov av det lyssna flera gånger på föreläsningarna för att förbereda sig inför de synkrona seminarierna där de ska interagera med andra kursdeltagare. Under kursens gång lämnar studenterna även in ett antal inspelningar, där de får chansen att använda sin muntliga språkfärdighet i en asynkron kanal.

Vi använder oss av det så kallade omvända eller flippade klassrummet (se t.ex. Barker 2013). Studenterna förväntas lyssna på inspelade föreläsningar och göra övningar på egen hand innan seminariet, vilket ger mer tid till frågor, gruppövningar och diskussioner när vi träffas. Mycket av seminarietiden ägnas därför åt studentaktivitet – det är studenternas egen aktivitet och lärande som är i fokus. Vi ger stort utrymme åt samtal och övningar i grupp, och ansluter oss därmed utbildningsfilosofiskt till bl.a. Vygotskys

(1978) och Säljös (2000) sociokulturella perspektiv på lärande, där man ser elevens eller studentens lärande i samspel och kommunikation med andra som centralt. Flippat klassrum brukar ofta innebära en kombination av datorbaserade aktiviteter och fysiska klassrumsträffar, men i vårt fall sker allt via datorn.

Kontinuiteten är viktig. Examinationen sker kontinuerligt genom bedömning av studenternas prestation på seminarierna och genom muntliga inlämningsuppgifter i form av inspelningar, skriftliga fonetikuppgifter, skriftliga forumdiskussioner samt ett avslutande muntligt prov som sker online.

Våra nätbaserade seminarier sker synkront med hjälp av programvaran Adobe Connect, som högskolans tekniska support har anpassat för våra behov. Lärare och studenter loggar in i ett samtalsrum och kan på detta sätt träffas i ett virtuellt klassrum där man kan se och samtala med varandra i realtid med hjälp av webbkamera, mikrofon och hörlurar.

I studenternas scheman står vilken tid och i vilket samtalsrum seminarierna äger rum. Seminarierna är obligatoriska och studenterna ska delta aktivt. I samtalsrummet kan läraren visa olika typer av texter och bilder på en whiteboardtavla, även skannade dokument. Man kan också ladda upp ljudfiler, filmer, Youtube-klipp m.m. som alla seminariedeltagare kan se och höra. Det finns ett fönster med textchattfunktion som används av både studenter och lärare och det finns också ett fönster för anteckningar. Whiteboardtavlan kan även användas till att rita och skriva på, av både lärare och studenter.

Alla inloggade deltagare i rummet syns i form av en namnlista. När deltagarna slår på sina webbkameror syns deras bilder i ett fönster. Studenterna kan välja att ha sin mikrofon på- eller avslagen. Är man många personer i helklass brukar det fungera bäst om bara den som talar för tillfället har sin mikrofon påslagen, men i mindre grupper blir samtalen naturligare om alla har sina mikrofoner påslagna hela tiden. Den som talar får en liten mikrofonsymbol vid sitt namn och även en blå ram runt sin kamerabild, vilket gör det lättare att se vem som talar, även om man så småningom lär sig känna igen studenternas röster. Studenterna kan räcka upp handen genom att klicka på en ikon som föreställer en person som räcker upp handen och då syns denna symbol vid studentens namn. Förutom att räcka upp handen

kan man genom olika symboler ge respons på vad som sägs, t.ex. med en applådsymbol eller en smiley.

När studenterna loggar in i det virtuella seminarierummet förväntas de ha tagit del av inspelade föreläsningar och andra dokument på lärplattformen. Det är alltså meningen att de ska komma väl förberedda till seminariet så att de kan delta i övningar och diskussioner och därmed har de bättre förutsättningar att ställa relevanta frågor. Eftersom seminariet är examinerande är det ur rättssäkerhetssynpunkt viktigt att studenterna slår på sin webbkamera så att det är lättare att identifiera dem. Att kunna se varandra är naturligtvis också en fördel då det handlar om en muntlig kurs där även kroppsspråket spelar in.

Läraren kan dela in studenterna i mindre grupper, så kallade *Breakout rooms*, vilket är lämpligt för diskussioner och andra övningar. Det går att välja antalet grupper och sedan fördela studenterna manuellt eller slumpmässigt i dessa grupper. Läraren kan sedan förflytta sig mellan grupperna. När gruppövningen är klar kan läraren snabbt återsamla alla deltagare i huvudrummet. Det brukar ofta vara lagom med fyra studenter per grupp, men vid vissa övningar passar det bättre att studenterna arbetar två och två. En fördel med små grupper är förstås att alla studenter då deltar mer aktivt och får chans att prata mer. Liksom i det vanliga klassrummet uppstår problemet att vissa studenter pratar mycket medan andra sitter tysta. Som Messina Dahlberg (2015) påpekar, blir det en helt annan dynamik när studenterna jobbar i mindre grupper. De måste då ”vara närvarande” på ett annat sätt. Jag upplever själv att tysta och passiva studenter kan passera mer obemärkt i det nätbaserade klassrummet än i det traditionella klassrummet, men detta gäller bara i helklass när det är många studenter. När studenterna arbetar i små grupper märks det mycket tydligt om någon inte deltar aktivt. Ytterligare en fördel med små grupper är att studenterna då kan ha sina mikrofoner påslagna hela tiden, vilket skapar naturligare samtal. Som Högberg (2015: 169) konstaterar, kan nätbaserade seminarier lätt få en monologisk karaktär på grund av avsaknaden av ett utbyte av blickar och övrigt kroppsspråk, vilket gör det svårt att veta hur det man säger tas emot av de andra. En konsekvens av detta är att studenter då ofta låter varandra tala till punkt och väntar på sin tur i samtalet. Högberg påpekar att det är vanligt att studenter på något sätt markerar att de talat klart. Högberg

tillägger dock att det är lättare att överblicka varandras närvaro i mindre samtalsgrupper om tre till fyra personer och att det också är av betydelse att deltagarna då i högre utsträckning har sina mikrofoner påslagna hela tiden. Om alla dessutom har sin webbkamera påslagen förbättras överblicken av de andras närvaro ytterligare.

I grupprummen samtalar studenterna och gör övningar tillsammans. Läraren laddar upp ett dokument med övningen, som alla kan se på sin skärm. Det går att skriva på whiteboardtavlan, alltså på det uppladdade dokumentet, men det är enklare att skriva i chatten eller i anteckningsfönstret. En övning i vår kurs i muntlig språkfärdighet kan exempelvis gå till så att studenterna ska försöka tyda meningar som är skrivna i fonetisk skrift och skriva dem med vanliga bokstäver i chattfönstret. De ska göra övningen tillsammans och diskutera sina lösningar med varandra. En annan övning kan vara att studenterna i tur och ordning ska uttala ett ord som innehåller antingen det tonlösa /s/ eller det tonande /z/. De ser då framför sig på skärmen en lista med minimala par av typen *poisson – poison*, *ils sont – ils ont*, *deux sœurs – deux heures* etc. En student uttalar antingen *poisson* eller *poison* och de andra studenterna ska lyssna och säga vilket av orden studenten uttalade. Detta är vanliga övningar som man brukar göra i traditionella klassrum men som fungerar bra även i det nätbaserade klassrummet, trots att ljudkvaliteten ofta är sämre än i det vanliga klassrummet.

Läraren förflyttar sig mellan de olika grupprummen men kan bara besöka ett rum i taget och kan bara höra vad som sägs i ett grupprum i taget. Detta är en skillnad jämfört med ett traditionellt klassrum där studenterna sitter utspridda i grupper i klassrummet och läraren har överblick över alla samtidigt, men det liknar den situation då studenterna lämnar det traditionella klassrummet och går iväg för att arbeta i mindre grupper i olika rum. Studenterna i det nätbaserade seminariet kan dock skicka ett meddelande till läraren om att de t.ex. är klara med uppgiften. När gruppövningen är klar flyttar läraren tillbaka alla till huvudrummet igen för att gå igenom övningen tillsammans och kanske diskutera vad som sagts i de små grupperna. Därefter kan man fortsätta med en kort genomgång av något annat moment eller skicka ut studenterna i grupperna igen för att göra ytterligare en övning.

I en kurs i muntlig språkfärdighet är det naturligtvis viktigt att studenterna får träning i att samtala och diskutera. Ett sätt att göra detta i det virtuella

klassrummet är att studenterna innan seminariet tar del av något material som de sedan diskuterar med varandra när de träffas, hellre ett muntligt dokument än en skriftlig text eftersom det handlar om en kurs i muntlig färdighet, och det blir då samtidigt en hörförståelseövning. Exempelvis ska studenterna inför ett av våra seminarier titta på en fransk dokumentär om Sverige, ”Echappées belles : Suède”, som finns fritt tillgänglig på Youtube. Dokumentären är ca 45 minuter lång och studenterna uppmanas att helst se den ett par gånger. Seminariet ägnas åt att i små grupper diskutera dokumentären. Studenterna har själva föreberett några diskussionsfrågor var utifrån aspekter som de fann särskilt intressanta och som de vill diskutera med de andra. Läraren laddar också upp några extra diskussionsfrågor under seminariet. Diskussionerna brukar bli mycket intressanta, inte minst tack vare att deltagarna har varierande bakgrund och ålder och att de sitter geografiskt utspridda, inte bara i Sverige utan över hela världen.

18.3 Att skapa en gynnsam lärmiljö

Eftersom deltagarna i det nätbaserade seminariet inte träffas fysiskt är det mycket viktigt att ändå försöka skapa en gruppkänsla, något som enligt många studier är gynnsamt för motivationen och lärandet. Att skapa en stödjande och trivsam lärmiljö är givetvis viktigt oavsett om det gäller campus- eller distansundervisning, men det är möjligtvis ännu viktigare i distansundervisning. Saito & Hayakawa Thor (2012: 212) citerar ett inlägg från en student som berättar om dåliga erfarenheter från en distanskurs vid ett annat lärosäte där en strikt undervisningsstil tillämpades. Studenten skriver:

> I sometimes wished that my webcam would go kaput so at least I could hide my face. /…/ So, with a very strict teaching style, maybe distance learning is not the best option, because then you invite a very stressful moment into your house. To have a stressful class in a reality classroom, then at least you can go home and leave it all behind.

Om undervisningssituationen känns obehaglig kan det alltså kännas ännu värre om den äger rum i ens eget hem. I ett riktigt klassrum kan man, så som studenten uttrycker det, åtminstone lämna det hela bakom sig när man går hem, men när man bjudit in undervisningen i sitt eget hem är det inte lika lätt. I nätbaserade kurser borde därför stor vikt läggas vid att

skapa en trevlig stämning och ett positivt och tryggt inlärningsklimat. Saito & Hayakawa Thor (2012) berättar att i syfte att skapa gruppkänsla och ett gynnsamt inlärningsklimat använder sig flera lärare i japanska vid Högskolan Dalarna av en metod som kallas ”personalization” (Kawaguchi 2004) i sina nätbaserade kurser. Denna metod syftar till att få studenterna att uttrycka sina egna idéer, åsikter och känslor. Man drar nytta av att det finns ett naturligt ”informationsgap” mellan studenter i en nätbaserad kurs, dvs. att de inte vet så mycket om varandra eftersom de läser kursen hemifrån. Saito & Hayakawa Thor (2012: 213–214) redogör för en studie där de observerat hur ca 70 studenter på en nätbaserad kurs i japanska, muntlig språkfärdighet interagerade med varandra och hur de lärde sig japanska genom personalization-metoden. Resultaten visade att personalization är en effektiv pedagogisk metod för en interaktiv språkinlärning. Genom att exempelvis låta studenterna berätta om saker de har hemma (t.ex. varför de har sakerna, vad de används till och varför de är viktiga) och visa upp dem i webbkameran, blir studenterna motiverade att uttrycka sig på japanska. Detta gör kommunikationen meningsfull och ökar studenternas intresse att lära sig nya ord. Dessutom, när studenterna lär känna varandra, blir det lättare att skapa en gynnsam lärmiljö där de kan slappna av och vågar uttrycka sig, menar Saito & Hayakawa Thor (2012: 214).

Deutschmann (2014) framhåller också vikten av att skapa en trygg och informell lärmiljö: ”the creation of a ’low anxiety’ environment where students would feel free to communicate using informal language” (2014: 90). Deutschmann, som undervisat i onlinekurser i engelska vid Mittuniversitetet i flera år, hävdar att det inte räcker med att förse studenterna med kursmaterial och instruktioner i en onlinekurs utan att man också måste skapa en kollaborativ lärmiljö. Han menar att det är viktigt att i början av en kurs skapa kontakt genom enkla och informella uppvärmningsövningar. Han ger ett exempel från sin egen undervisning i grammatik där studenterna får i uppgift att skriva en liten text om sina tidigare erfarenheter av grammatikstudier, och de uppmuntras då att berätta om anekdoter från skoltiden för varandra, t.ex. olika typer av lektioner och lärare som de har utsatts för. Detta påminner om ”personalization”, även om det i Deutschmanns fall handlar om ett skriftligt diskussionsforum. Enligt Deutschmann är dessa personliga texter ofta underhållande läsning och bidrar till att skapa en gruppkänsla.

Cunningham, Beers Fägersten & Holmsten (2010: 170) påpekar att möjligheten att tala muntligt med varandra i realtid under det nätbaserade seminariet bidrar till en känsla av närhet och kontakt mellan seminariedeltagarna. Deltagarnas röster innehåller paralingvistisk information, såsom känslor, tempo, sociogeografisk bakgrund, personlighet etc.

Kameran har flera viktiga funktioner att fylla. Kamerabilderna i våra seminarier fungerar synkront med ljudet, vilket gör att det går att se läpparna röra sig synkront med talet hos den som talar. Studenterna får därför stöd i lyssnandet genom läppläsning. Det är också möjligt att, åtminstone i viss mån, se talarens kroppsspråk. Enligt min erfarenhet syns tyvärr inte gester särskilt bra, men ansiktsyttryck, nickningar och liknande syns och bidrar till kommunikationen. Sådana små uttryck gör det lättare för den som talar att veta hur det som sägs tas emot av de andra seminariedeltagarna och om han eller hon gör sig förstådd. Det skapar också en känsla av social närvaro.

18.4 Utmaningar och försvårande förutsättningar i nätbaserade synkrona seminarier

Något som skiljer seminariet i det virtuella klassrummet från det traditionella klassrummets seminarium är ljudproblem. Dessa ljudproblem kan vara allt ifrån att studenten inte hörs över huvud taget till att ljudet är brusigt eller att studenten inte hör vad läraren eller de andra seminariedeltagarna säger. I ett sådant läge kan läraren och studenten kommunicera med varandra via den skriftliga chatten. Läraren kan t.ex. i chatten uppmana studenten att logga in i supportcaféet för att få hjälp med ljudet. Supportcaféet är ett samtalsrum där det finns teknisk personal tillgänglig som kan hjälpa till dagtid och långt in på kvällen.

Ett annat tekniskt problem som kan uppstå är att studenten på grund av dålig uppkoppling plötsligt kastas ut ur seminariet. Om deltagarna just då är uppdelade i olika grupprum hamnar studenten i det gemensamma huvudrummet när han eller hon sedan loggar in igen. Läraren är då tvungen att manuellt plocka in studenten i rätt grupprum vilket förstås är störande för både lärare och studenter.

Seminariedeltagande från bullriga miljöer kan också vara ett problem. Det händer någon gång att studenter försöker delta i seminarier från exempelvis internetcaféer, flygplatser eller tåg. Det är ofta högt bakgrundsljud,

vilket naturligtvis kan störa andra kursdeltagare, och studenten ifråga kan själv känna sig hämmad att delta i seminariesamtalet med andra resenärer bredvid sig. De flesta deltar dock i seminarierna hemifrån, men störande inslag kan förekomma även i hemmiljön, såsom en dörrklocka som ringer, hundar som skäller, någon familjemedlem som slamrar med disken osv.

För att få bukt med dessa problem krävs det att läraren i början av kursen informerar om vikten av att ha bra teknisk utrustning och att se till att ha så lite bakgrundsljud som möjligt. Läraren måste ställa krav på studenterna. Om en student inte kan delta i samtalet för att ljudet inte fungerar bör studenten inte räknas som närvarande.

Cunningham, Beers Fägersten & Holmsten (2010) beskriver kommunikationsproblem som kan uppstå vid nätbaserade onlineseminarier i engelska, men även strategier som studenter och lärare använder för att kompensera för dessa problem. Ett exempel på sådana kompenserande strategier är textchatten som ofta används som förstärkning och stöd till den muntliga kommunikationen på ett sätt som är unikt för den här typen av multimodalt klassrum. Som påpekas av Cunningham, Beers Fägersten & Holmsten (2010: 166), behöver studenterna ibland hjälp med det tekniska under seminarier och då uppstår meta-modala samtal där läraren och ibland även studenter hjälper kursdeltagare med tekniken. Denna metakommunikation sker ofta i chattfönstret, både för att inte störa den egentliga aktiveten för mycket och för att de tekniska problemen ofta handlar om ljudproblem och då är chatten ibland den enda möjliga kommunikationskanalen. Nedan ges ett autentiskt exempel på detta från ett av mina seminarier i franska, muntlig språkfärdighet där studenter hjälper varandra med tekniken genom att skriva i chatten:

> Student 1: Je n'entend rien...
> Student 2: Reconnect
> Student 3: Je crois qu'il faut appuyer aux ''speakers"
> Student 3: Il doit etre vert

I exemplet ser vi att en student har ljudproblem och inte hör något. En annan ger då rådet att logga in på nytt i samtalsrummet, vilket många gånger brukar lösa problemet. En tredje student misstänker att problemet beror på att studenten inte klickat igång ljudet.

Cunningham, Beers Fägersten & Holmsten (2010: 166) nämner att vissa studenter föredrar att kommunicera via chatten även om de inte har några ljudproblem. I våra seminarier i franska, muntlig språkfärdighet kan det i vissa sammanhang vara lämpligt att kommunicera skriftligt via chatten. Då är alla aktiva och skriver i chatten, och jag kan som lärare direkt uppmärksamma om någon inte hänger med. Exempelvis brukar vi göra en övning i helklass där studenterna ska svara på hur många stavelser olika ord och ordsekvenser innehåller och även ange om stavelserna är öppna (slutar på vokalljud) eller slutna (slutar på konsonantljud). Då får de skriva svaren i chatten. Ordet ”phonétique” t.ex. innehåller tre stavelser varav de två första är öppna och den tredje är sluten, dvs. OOF (där O=ouverte och F=fermée). Sekvensen ”c'est un ami” innehåller fyra stavelser som alla är öppna, dvs. OOOO. En sådan övning är lämplig att göra med hjälp av chatten, men i de flesta situationer brukar jag uppmana studenterna att prata istället för att skriva eftersom det är en kurs i muntlig språkfärdighet.

Chattfönstret kan även användas till att dela med sig av intressanta länkar. Det händer också att studenter i chatten ber läraren förklara något lite närmare. Ibland förekommer det att studenter skriver mindre viktiga, kanske skämtsamma kommentarer i chatten under pågående muntligt samtal. Följande rader är också ett exempel på att studenter ibland rättar varandras inlägg:

> Student 1: Est-ce que Stromae apporte les pantalons courts en hiver aussi?
> Student 2: porte
> Student 2: :)

I exemplet frågar student 1 om artisten Stromae bär kortbyxor även på vintern. Student 2, som anser att student 1 använt fel verb, skriver det rätta verbet och lägger därefter till en förmildrande smiley.

Chattverktyget kan alltså ses som en kompensation för de ljudproblem som kan uppstå vid nätbaserade onlineseminarier. I en kurs i muntlig språkfärdighet bör chatten självfallet användas med måtta, men i andra kurser kan den vara ett viktigt verktyg som tillför något extra jämfört med den enbart muntliga interaktionen i ett traditionellt seminarium.

Det förekommer att studenter deltar i seminariet utan att ha full koncentration på seminariet, exempelvis för att de samtidigt har ett barn närvarande,

ett problem som också Högberg (2015: 170) tar upp. Studenten får då en försämrad uppmärksamhet som delvis är dold för de andra seminariedeltagarna. Här har kameran en viktig funktion att fylla. Med hjälp av kamerabilderna kan läraren bättre hålla koll på studenternas aktivitet. Om studenten fryser sin kamerabild, vilket är tekniskt möjligt, går det inte att vara säker på att han eller hon sitter kvar vid datorn. Det händer ibland att studenter inte svarar på tilltal och lite senare säger att de gick iväg för att hämta kaffe eller öppna dörren för någon som ringde på. Det finns en step away-funktion som seminariedeltagarna kan slå på ifall de tillfälligt måste lämna seminariet, men den används sällan. Ibland skriver studenterna i chatten att de måste gå iväg men snart kommer tillbaka. Som Cunningham, Beers Fägersten & Holmsten (2010: 169) nämner, är det extra viktigt att lärare kan bedöma studenternas aktiva deltagande vid seminarier som är betygsgrundande, vilket är fallet för våra seminarier i franska, muntlig språkfärdighet. Därför kräver vi i princip påslagna kameror under dessa seminarier, även om det undantagsvis kan hända att studenter av olika anledningar inte kan använda sin kamera vid något seminarium. Enligt Cunningham, Beers Fägersten & Holmsten (2010: 169) är många studenter märkligt motvilliga till att använda webbkamera, något som enligt författarna skulle kunna bero på den anonymitet som man ofta förknippar med datorbaserad kommunikation. Jag upplever dock inte denna motvilja som så stor, även om jag ofta får be studenterna att slå på sina webbkameror i början av seminariet, alla gör det inte självmant. Om inte studenterna har sina kameror påslagna har man som lärare dessutom svårare att se om de hänger med, och man kan få en känsla av att tala ut i tomma intet utan att veta om någon hör eller förstår det man säger. Den återkoppling som kamerabilderna ger är därför viktig för att se om man har studenternas uppmärksamhet och om de hänger med. Cunningham, Beers Fägersten & Holmsten (2010: 168–169) tar också upp denna aspekt och påpekar att vid avsaknad av webbkameror kompenserar många lärare för detta genom att ofta tilltala studenterna vid namn och be dem svara på frågor.

18.5 Att skapa en fungerande muntlig interaktion i det virtuella klassrummet

I en studie av Saito, Pruth, Inose, Mizufune & Hayakawa Thor (2012) om pedagogiska metoder i nätbaserad språkundervisning svarade 15 lärare på en enkät och 11 lärare intervjuades. Lärarna, som alla undervisade på nätbaserade språkkurser, delade med sig av många intressanta idéer och förslag på hur man kan skapa en framgångsrik nätbaserad språkundervisning. Framför allt framkom vikten av att ge enkel och tydlig information till studenterna så att de vet vad som förväntas av dem. Detta är också ett sätt att motivera studenterna. Om informationen är bristfällig eller svår att hitta är det lätt att tappa motivationen. Som Saito m.fl. (2012: 436) nämner, är många studenter ovana vid nätbaserad undervisning och har många frågor och funderingar, och vissa studenter kan känna sig osäkra på grund av bristande datorvana. Det är därför viktigt att ge så tydlig och enkel information som möjligt redan när studenterna söker till kursen och fortsatt under hela kursens gång. Något som också framkom som mycket viktigt i enkätsvaren och i intervjuerna med lärarna, och som vi redan har berört här, är att skapa en trevlig atmosfär och en gruppkänsla. Det fanns en aktiv strävan att få studenterna att känna sig bekväma i undervisningssituationen och att försöka överbrygga det faktum att kursdeltagarna befinner sig geografiskt långt från varandra och därigenom riskerar att känna sig ensamma och isolerade. Läraren har också en viktig roll att fylla när det gäller att göra ett reflekterat upplägg av inspelade föreläsningar och onlineseminarier så att den begränsade realtiden med studenterna används på bästa sätt. Vilket stoff lämpar sig bäst för de inspelade föreläsningarna respektive de synkrona seminarierna? Att fundera över vilken typ av färdigheter som studenterna kan uppnå genom olika verktyg och medel är följaktligen en viktig del av lärarens arbete vid nätbaserad undervisning.

Vi kan sammanfattningsvis konstatera att det trots diverse tekniska problem faktiskt fungerar att skapa muntlig interaktion i det virtuella klassrummet. När det gäller vår kurs i franska, muntlig språkfärdighet, kommer de allra flesta studenter väl förberedda och med högt engagemang till det nätbaserade seminariet och deltar aktivt i övningar och diskussioner. Eftersom de befinner sig på olika geografiska platser kan de tillföra mycket till samtalet genom sina olika erfarenheter. Även de studenter som klagar

på tekniska problem i kursvärderingen, brukar trots allt vara nöjda med kursen. Påfallande många studenter brukar skriva i kursvärderingen att det bästa med kursen var diskussionerna med de andra studenterna under seminarierna. Det förefaller som om många studenter inte störs av eller reflekterar särskilt mycket över det speciella i att träffas virtuellt istället för fysiskt. Exempelvis gav en student följande kommentar i sin kursvärdering: ”Trevliga kurskamrater och ett tillåtande klassrumsklimat där man får säga fel och hjälpa varandra”. Kommentaren tyder på att denna student upplevde god kontakt med de andra kursdeltagarna och också på att det virtuella samtalsrummet upplevdes som ett verkligt klassrum där förutsättningarna för lärande var goda.

Akademisk utbildning i romanska språk bedrivs idag i Sverige i såväl traditionella som virtuella klassrum. Olika faktorer ligger till grund för studenternas val av nätbaserad eller traditionell utbildning, och delvis olika pedagogiska metoder och arbetssätt är tillämpliga i det virtuella klassrummet jämfört med det traditionella, men det mesta är sig ändå likt och i slutändan har sannolikt inte typen av klassrum någon egentlig betydelse för själva lärandet eller möjligheterna att uppnå kursmålen.

Bibliografi

Barker, Daniel, 2013: *Flipped classroom – det omvända arbetssättet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bian, Li, 2009: Application of Digital Technology in Open and Distance Education. *International Conference on Networking and Digital Society* I. 273–276.

Cunningham, Una, Beers Fägersten, Kristy & Holmsten, Elin, 2010: ”Can you hear me, Hanoi?” Compensatory Mechanisms Employed in Synchronous Net-Based English Language Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning* vol. 11 nr 1. 161–177.

Deutschmann, Mats, 2014: Creating Online Community: Challenges and Solutions. I: Sullivan, Kirk P. H., Czigler, Peter E. & Sullivan Hellgren, Jenny M. (red.), *Cases on Professional Distance Education Degree Programs and Practices: Successes, Challenges, and Issues.* Hershey: IGI Global. 86–111.

Högberg, Sören, 2015: *Om lärarskapets moraliska dimension – ett perspektiv och en studie av lärarstuderandes nätbaserade seminariesamtal*. Örebro: Örebro University.

Kawaguchi, Yoshikazu, 2004: Hyougenkyouiku to bunpoushidou no yuugou, ”hatarakikakeru hyougen” to ”kataru hyougen” kara mita shokyuubunpou. *Journal CAJLE* vol. 6. 57–70.

Messina Dahlberg, Giulia, 2015: *Languaging in virtual learning sites – Studies of online encounters in the language-focused classroom. Örebro: Örebro* University.

Saito, Rieko & Hayakawa Thor, Masako, 2012: How to make active interactions in Japanese as a second language. *International Conference of ICT for Language Learning*. 211–214.

Saito, Rieko, Pruth, Alex, Inose, Hiroko, Mizufune, Yoko & Hayakawa Thor, Masako, 2012: Pedagogical Methods in Web-Based Language Teaching-Mapping. *International Conference of ICT for Language Learning*. 433–437.

Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Vygostky, Lev Semjonovitj, 1978: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Avslutning, med några reflektioner över dagens svenska romanistik

Andreas Romeborn

Den svenska romanistiken har i föreliggande antologi behandlats ur såväl historiska som nutida perspektiv. Viktiga delar av ämneshistorien har beskrivits, liksom aktuella tendenser inom utbildningen och forskningen, och frågan om vad som kännetecknar dagens svenska romanistik har diskuterats. Kapitlen i antologin har därigenom behandlat och gett svar på olika aspekter av de övergripande frågeställningar som formulerades i bokens inledning. För att knyta ihop trådarna görs i denna avslutning inledningsvis en summering (avsnitt 1 nedan). Med stöd i observationer och diskussioner från bokens kapitel förs det därefter ett resonemang om romanistikens ställning i Sverige idag (avsnitt 2) och om vad det innebär att vara forskare inom romanska språk i vårt samtida sammanhang (avsnitt 3). Till sist berörs ett antal framtidsfrågor (avsnitt 4)[123].

(1) Ett försök till summering

Delar av antologin har ägnats åt den svenska romanistikens äldre historia, som här, i grova drag, förståtts som disciplinens drygt första hundra år i Sverige, det vill säga tiden från och med runt 1860, då de första professorerna i ämnet ”nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur”, som inbegrep germanska och romanska språk (se Sundell, kapitel 1, s. 21), tillträdde, fram till och med 1960-talet. Således har Lars-Göran Sundell blottlagt de viktigaste linjerna i disciplinens utveckling i Lund, Uppsala, Göteborg och Stockholm under denna period (kapitel 1). Italienskämnets historia under tiden för Göteborgs högskola, det vill säga fram till 1954 då högskolan blev universitet, har blivit ingående skildrat av Ulla Åkerström (kapitel 3). Tre separata kapitel (2, 4 och 5) har vigts åt vissa tongivande personers gärningar och deras betydelse för utvecklingen av den akademiska utbildningen och forskningen inom de romanska språken. Edvard Lidforss (1833–1910) var den andra innehavaren av lärostolen i nyeuropeisk lingvistik i Lund och

123 Tack till Lars-Göran Sundell, Ingmar Söhrman och de anonyma granskarna för värdefulla kommentarer till denna avslutning.

tillträdde professuren 1878 (se Sundell, kapitel 1, s. 22). Hans verksamhet och särskilt hans inriktning mot det katalanska språket och dess litteratur har blivit beskriven av Dan Nosell i kapitel 2. Iah Hansén (kapitel 5) har tagit sig an vissa förgrundsgestalter vid Göteborgs universitet, främst Hans Nilsson-Ehle, Sven Andolf och Gunnar von Proschwitz. Dessa var alla verksamma inom franskämnet vid Göteborgs universitet under tidigt 1960-tal, men deras respektive akademiska karriär hade påbörjats tidigare (Nilsson-Ehle hade disputerat i Lund 1941, Sven Andolf hade försvarat sin doktorsavhandling i Uppsala samma år och von Proschwitz hade disputerat 1956 i Göteborg) och de stod för viktiga forskningsinsatser också under de kommande åren och decennierna. 1700-talsspecialisten Gunnar von Proschwitz, som 1977 efterträdde Nilsson-Ehle på professuren i romanska språk vid Göteborgs universitet, hör till de svenska romanister vars forskning fått ett stort gehör internationellt[124]. Ett ämnes eller en disciplins utveckling styrs dock inte endast av dess professorer och docenter. Detta har framkommit tydligt i Anna Svenssons studie (kapitel 4) som belyst Arne Lundgrens och andra icke-disputerades gärningar inom ämnena portugisiska och spanska vid Göteborgs universitet och Handelshögskolan i Göteborg under främst 1940-, 1950- och 1960-talen. Som framgått av Svenssons skildring lämnade Arne Lundgren bidrag av väsentligt slag också i sin roll som kulturförmedlare och översättare av främst portugisisk- och spanskspråkig skönlitteratur.

Den svenska forskningen inom romanska språk har förvisso genomgått mycket stora förändringar sedan dess begynnelse för drygt 150 år sedan. Som Sundell (kapitel 1, s. 37–39) framhåller har den gått från att främst vara inriktad mot ett fåtal, i sammanhanget relativt avgränsade forskningsfält – och då i synnerhet historiskt-komparativa språkstudier och editionsfilologi – till att kännetecknas av en mycket stor mångfald och diversifiering vad gäller forskningsämnen, teorier och metoder. Den romanistiska forskningen i Sverige kännetecknas därtill av att den gått mot en ökande specialisering både vad gäller valet av språk som studeras och vad gäller inriktningen mot antingen språk- eller litteraturstudier (Larsson, kapitel 7, s. 149 o. Sundell,

124 Detta bland annat tack vare sin avhandling från 1956, *Introduction à l'étude du vocabulaire de Beaumarchais*, som utgavs i omtryck av förlaget Slatkine i Genève så sent som 1981 och om vilken Iah Hansén (kapitel 5, s. 107) skriver: ”Gunnar von Proschwitz avhandling om Beaumarchais vokabulär var banbrytande i och med att den befann sig i gränslandet mellan lingvistik, litteraturvetenskap och samhällsanalys”.

kapitel 8.3, s. 179 o. 8.4, s. 181). För att använda de beteckningar som Hans Kronning (kapitel 6) föreslår i sin distinktion mellan olika typer av romanister kan det sägas ha blivit fler ”särspråksromanister”, det vill säga forskare som i sin verksamhet studerar endast ett romanskt språk, och färre ”jämförande romanister” eller ”flerspråksromanister”, det vill säga forskare som ägnar sig åt studiet av flera romanska språk, antingen genom att jämföra dem eller ej[125]. Kronning framhåller dock de stora vetenskapliga vinster som jämförande romanistik kan föra med sig och presenterar själv ett konkret exempel på denna typ av forskning, i form av ett pågående projekt om villkorskonstruktioner i franska, italienska och spanska (kapitel 6). I sin skildring av romanistiken i Lund och diskussion över de romanska språkens utveckling i Sverige de senaste decennierna behandlar Björn Larsson (kapitel 7), för sin del, relationen mellan språk- och litteraturvetenskaplig forskning och framhåller fördelarna med ett tätare samarbete dem emellan. I dagens diversifierade romanska forskningslandskap har språkinlärningsforskningen kommit att få en stark position och Jonas Granfeldt (kapitel 9) belyser och diskuterar denna forskningsinriktnings framväxt. Inom särskilt franskämnet har därutöver aktiviteten inom översättningsvetenskap och kontrastiv lingvistik varit stor under de senaste cirka 30 åren (se Alvstad & Bladh, kapitel 14.3). Elisabeth Tegelberg (kapitel 10) skildrar å sin sida hur litteraturforskningen inom de romanska språken kommit att få en stärkt ställning, något som utgör en annan viktig tendens som gjort sig tillkänna under de senaste årtiondena.

Även de akademiska utbildningarna i de romanska språken har förändrats mycket under åren. Viktiga utvecklingstendenser som gjort sig gällande under de senaste 50–60 åren har i antologin blivit belysta. Förändringar i kursplanerna – och då närmare bestämt kursplaner för ämnet franska vid

125 Kronning (kapitel 6, s. 113–114) skriver följande om ordet *romanist*: ”Det är möjligt att urskilja åtminstone följande betydelser hos detta ord:

a. [särspråksromanist] ’person som studerar ett romanskt språk (eller den litteratur – de litteraturer – som skrivs eller den kultur – de kulturer – som kommer till uttryck på språket i fråga)’.
b. [flerspråksromanist] ’person som utan att jämföra dem, oftast i följd, studerar flera romanska språk (eller de litteraturer som skrivs eller de kulturer som kommer till uttryck på språken i fråga)’.
c. [jämförande romanist] ’person som jämför två eller flera romanska språk (eller de litteraturer som skrivs eller de kulturer som kommer till uttryck på språken i fråga)’.
d. [paraplyterm för a.-c.]

Det går att urskilja fyra motsvarande betydelser hos ordet *romanistik*.”

Göteborgs universitet – har ägnats ett ingående studium av Katharina Vajta (kapitel 11). Som framgår av Vajtas studie har dessa under årens gång fått en högre grad av precision i hur de beskriver både utbildningarnas innehåll och de använda examinationsformerna; en av flera ytterligare intressanta punkter som framkommer i undersökningen är att utbildningarnas vetenskapliga innehåll i de nu gällande kursplanerna från 2017 kommit att framhållas på ett explicit sätt (kapitel 11, Vajta). Den så kallade kommunikativa språksynen, som sedan 1990-talet varit förhärskande inom grundskola och gymnasium, har med tiden kommit att få fäste även vid universiteten, något som kunnat ha inverkan såväl på läromedlens utformning som undervisningen. Gunilla Ransbo (kapitel 12) har således visat på viktiga skillnader – men också vissa likheter – mellan en kursbok i franska från 1960-talet och ett motsvarande läromedel från 2010-talet, som visserligen utarbetats för ungdomsskolan men som även används i propedeutiska kurser vid flertalet svenska högskolor och universitet och som utformats i en tid av starkt fokus på den kommunikativa förmågan. Christina Lindqvist och Mårten Ramnäs (kapitel 13) observerar, för deras del, att studiet av vokabulär från 1970-talet och fram till alldeles nyligen spelat en undanskymd roll inom den akademiska utbildningen i franska i Sverige. Den kommunikativa språksynen har, enligt dem, inte heller främjat utvecklingen av en systematisk vokabulärundervisning. På den allra senaste tiden har vokabulären dock fått en större plats i utbildningarna och Lindqvist och Ramnäs presenterar en ny typ av vokabulärundervisning, grundad i andraspråksforskningens senaste rön (kapitel 13). Vad gäller översättning, som traditionellt haft en stark ställning i universitetsutbildningarna i romanska språk, har dess betydelse som undervisningsmoment minskat under de senaste 10–20 åren, något som diskuterats och problematiserats (se kapitel 14.1, Ramnäs o. kapitel 14.2, Eriksson). Inbördes skillnader mellan utbildningar i de olika romanska språken (här: franska, spanska, italienska och portugisiska) med avseende specifikt på Stockholms universitet har också blivit belysta (kapitel 15, Rottenberg). Av stor vikt för den senaste utvecklingen inom de romanska språkutbildningarna i Sverige är den revolutionerande övergången från traditionell distansutbildning till nätutbildningar. Charlotte Lindgren (kapitel 16) har skildrat framväxten av nätbaserade utbildningar i romanska språk vid Högskolan Dalarna, som varit ledande i Sverige inom detta område, och hon har också belyst hur de

senaste 15 årens användning av synkrona nätseminarier för språkundervisningen har sin grund i konstruktivistisk pedagogisk teori (kapitel 16). Två separata kapitel (17, Aronsson och 18, Stridfeldt) har belyst nya didaktiska möjligheter som öppnas i och med dagens webbaserade utbildningar. Monika Stridfeldt (kapitel 18) har beskrivit metodiken för undervisning i muntlig språkfärdighet inom nätseminarier och diskuterat de idag påfallande goda möjligheterna att få till stånd en fungerande muntlig interaktion inom ett sådant sammanhang. Mattias Aronsson (kapitel 17) har för sin del presenterat ett innovativt användande av textgenren fanfiction och övningar knutna därtill inom ramen för litteraturundervisningen i en webbaserad utbildning i franska.

(2) Romanistiken i Sverige idag

En akademisk disciplin är i mångt och mycket ett institutionellt fenomen (jfr Affergan & Valade 2006 o. Messer-Davidow m.fl. 1993). En disciplin utgörs visserligen av ett ”kunskapsområde” (se *Svensk ordbok*, *s.v. disciplin*), men om den inte åtnjuter någon form av institutionellt erkännande existerar den knappast som sådan. Disciplinindelningarna avspeglar i och för sig ett visst sätt att indela vårt vetande på i olika områden. Att exempelvis dela upp de romanska, germanska och slaviska språken i olika akademiska discipliner, vilka motsvarar olika undergrupper inom den indoeuropeiska språkfamiljen, innebär ju att de tre språkgrupperna betraktas som skilda kunskapsområden, som anses kunna vara föremål för olika vetenskaper. Men disciplinavgränsningarna kan förändras över tid och nya indelningssätt, som synes mer relevanta, kan göra sig gällande. Nya ämnen eller discipliner tillkommer, andra försvinner eller muteras genom splittringar eller sammansmältningar[126]. Det torde stå klart att vi önskar en ljus framtid för romanistiken i Sverige. Icke desto mindre går det att föreställa sig ett scenario i vilket det inte längre skulle vara särskilt relevant att betrakta romanistiken som ett mer eller mindre levande sammanhang i Sverige, eftersom ämnena franska, italienska, portugisiska och spanska då skulle ha utvecklats till från varandra helt och hållet skilda verksamheter, som inte skulle ha mer med varandra att skaffa än med övriga akademiska språkämnen.

126 Så var det exempelvis länge sedan germanistiken innefattade studiet av engelska språket. Se Lindberg & Nilsson 1996: 139.

Här är det dock viktigt att ha i åtanke att ett ämne eller en disciplin kan ha en mer eller mindre stark institutionell förankring. Om man tänker på hur de, på ett institutionellt plan, stabilaste disciplinerna typiskt sett kan te sig, så kännetecknas nog dessa, i allmänhet, av väl utbyggda verksamheter inom både utbildning och forskning, och de har måhända också, åtminstone vid de större lärosätena, sina egna organisatoriska enheter i form av en institution eller avdelning[127]. Därtill kan man föreställa sig att det i dessa discipliner frekvent utlyses tjänster och att de har sina egna, flertaliga konferenser och sammankomster i vilka personer verksamma inom området får tillfälle att träffas regelbundet och utveckla sin gemenskap.

Frågan är då hur det står till med romanistiken. Här ska sägas att den absoluta huvudparten av dagens lärar- och forskartjänster inom de romanska språken vid svenska lärosäten inte är i ämnet ”romanska språk”, utan i ett enskilt romanskt språk (se Sundell, kapitel 8.3)[128]. Vid Uppsala universitet finns det dock en professur i ”romanska språk, särskilt franska” och vid Lunds universitet en professor i ”romanska språk, särskilt italienska”. Fram till 2018 fanns det vid Göteborgs universitet en professor i ”romanska språk, särskilt spanska”. Därutöver finns det vissa docenter som är docenter i romanska språk, och utbildningarna på forskarnivå vid Göteborgs universitet, Stockholms universitet och Uppsala universitet är just i romanska språk och utmynnar i en filosofie doktorsexamen i detta ämne. Detta bruk av benämningen ”romanska språk” för vissa tjänster, för docenttitlar och för utbildningar på forskarnivå är värt att ta i beaktande, då det utgör en form av institutionellt erkännande av att det existerar ett ämne/en disciplin som kan betecknas på det sättet. Som nämndes i inledningen finns dock inte romanska språk som separat utbildningsämne på grundnivå sedan flera decennier tillbaka inom högre utbildning i Sverige. På den avancerade nivån, det vill säga fjärde och femte årets studier, finns romanska språk som examensämne (dvs. som ”huvudområde”) vid Stockholms universitet och Uppsala

127 I ett svenskt humaniorasammanhang skulle här ämnen såsom svenska eller historia kunna tas som exempel.

128 Sundell (kapitel 8.3, s. 178) skriver: ”1960-talets omstrukturering av den romanska disciplinen innebar att franska, spanska och italienska lyftes fram som egna ämnen inom grundutbildningen och därmed inte längre fanns under den romanska paraplyn. I samband med denna förändring inrättades tjänster som universitetslektor i de enskilda språken, även om någon äldre befattningshavare hann tillträda som universitetslektor i romanska språk. Inom forskarutbildningen behölls dock som regel de gamla övergripande romanska benämningarna liksom på flera håll institutionsbeteckningen ’Romansk institution’”.

universitet[129]. Men ett viktigt kännetecken hos dagens svenska romanistik är att det idag främst är inom forskningen, inkluderande forskarutbildningen, som den kan sägas fortleva som akademisk disciplin och som gemenskap. Utan att göra anspråk på en fullständig förteckning tecknas nedan, under ett antal rubriker och med några kortfattade, exemplifierande kommentarer, ett antal faktorer av institutionellt och organisatoriskt slag som tillsammans bidrar till romanistikens fortsatta existens i en svensk universitetskontext och till förekomsten av ett romanistiskt sammanhang i Sverige; det rör sig då i första hand om romanistiken som forskningsdisciplin med tanke på dess numera rätt svaga ställning inom utbildningen. I de fall då en faktor eller ett förhållande har belysts eller omnämnts tidigare i antologin signaleras detta med en hänvisning till kapitlet ifråga och dess författare:

Några institutionella och organisatoriska faktorer som bidrar till romanistikens fortlevnad i en svensk, akademisk kontext

- Utbildningar i ”romanska språk” på avancerad nivå. Sådana finns idag vid Stockholms universitet och Uppsala universitet. Se Forsberg Lundell, kapitel 8.1, s. 175 och Alberius m.fl. 2017: 60, 63, 64, 74.

- Utbildningar på forskarnivå i ämnet romanska språk. Forskarutbildningarna vid vissa lärosäten (Göteborg, Stockholm, Uppsala) är i ämnet ”romanska språk”. Vid Uppsala universitet finns det möjlighet att välja en komparativ inriktning på utbildningen (Kronning, kapitel 6, s. 115) och vid Stockholms universitet finns det möjlighet att välja en ”allmän inriktning”. Vid Göteborgs universitet, Stockholms universitet och Uppsala universitet är den allmänna studieplanen gemensam för samtliga doktorander i romanska språk oavsett vilket språk avhandlingsprojektet är inriktat mot.

- Docenturer i romanska språk. Det finns i Sverige personer vars docentbeteckning är ”romanska språk” och inte specificerad till ett visst romanskt språk. Vid Uppsala universitet är docenturerna regelmässigt i romanska språk.

129 Se https://www.su.se/utbildning/examen/examensregler/examensbeskrivningar/humaniora-och-spr%C3%A5k/franska-italienska-spanska-portugisiska-romanska-och-klassiska-spr%C3%A5k-1.262202 och https://mp.uu.se/web/info/undervisa/ramar/examina/huvudomraden

- Vissa tjänster i ”romanska språk”. I Uppsala finns det en professor i ”romanska språk, särskilt franska”, i Lund en professor i ”romanska språk, särskilt italienska” och i Göteborg har det, fram till nyligen, funnits en professor i ”romanska språk, särskilt spanska”. Se Kronning, kapitel 6, s. 115 och Sundell, kapitel 8.3, s. 178. En lektor i Lund är till 75% lektor i franska och till 25% lektor i ”romanska språk, särskilt italienska”. På senare år har det vid några tillfällen utlysts forskartjänster i romanska språk.

- Särskilda forskningssatsningar och nätverk riktade mot de romanska språken. Forskarskolan i romanska språk (FoRom), som pågick mellan 2001 och 2014 (se Engwall 2017, Forsberg Lundell, kapitel 8.2, Granfeldt, kapitel 9, s. 190, Kronning, kapitel 6, s. 115 o. Tegelberg, kapitel 10, s. 215). Romansk språkforskning (RomLing) utgör sedan 2011 ett ”ledande forskningsområde” vid Stockholms universitet.

- Gemensamma forskningsseminarier. Det finns vid vissa lärosäten högre seminarier riktade till forskare från två eller fler romanska språk.

- Institutioner för romanska språk. I Stockholm finns det en institution för romanska språk, som också inkluderar de klassiska språken och latinamerikastudier (se Forsberg Lundell, kapitel 8.1).

- Betygsnämnder med ledamöter från olika romanska språk. (se Larsson, kapitel 7, s. 151).

- Utseende av sakkunniga från annat romanskt språk i samband med tjänstetillsättningar. Det förekommer att sakkunniga har en annan romansk ämnestillhörighet än det ämne som tjänsten är utlyst inom. Ex.: en professor i franska som är sakkunnig vid tillsättning av ett lektorat i spanska, eller en professor i spanska som är sakkunnig vid tillsättning av ett lektorat i franska, etc. Se Larsson, kapitel 7, s. 151.

- Doktorandhandledning över de romanska ”ämnesgränserna”. (se Larsson, kapitel 7, s. 151).

- Privata fonder ägnade att gagna utbildning och forskning i romanska språk.

- Nationella ämneskonferenser. De återkommande, pedagogiskt inriktade nationella ämneskonferenserna samlar lärare från de olika romanska språken.
- Vetenskapliga kongresser inom romanistik, i vilka deltar forskare från svenska lärosäten. Många forskare från Sverige deltar i den skandinaviska romanistkongressen, som äger rum vart tredje år. Några brukar också delta i de internationella dito. Avseende dessa internationella kongresser för romansk lingvistik och filologi, se Kronning, kapitel 6, s. 117–118.

Hur betydelsefullt det är med gynnsamma organisatoriska och institutionella förhållanden framgår av utvecklingen vid Stockholms universitet. Stockholms universitet var värduniversitet för den nationella forskarskolan i romanska språk (FoRom, 2001–2014, se Engwall 2017, Forsberg Lundell, kapitel 8.2, Granfeldt, kapitel 9, s. 190, Kronning, kapitel 6, s. 115 o. Tegelberg, kapitel 10, s. 215)[130] och romansk språkforskning utsågs 2011 till ett ”ledande forskningsområde” vid lärosätet. Universitetets nätverk för forskare i romanska språk har idag en helt klart mycket livaktig verksamhet, med projekt som inbegriper flera romanska språk (se Forsberg Lundell, kapitel 8.1, s. 174–175)[131]. Av vikt för en än mer utvidgad samromansk gemenskap och verksamhet är de nämnda skandinaviska romanistkongresserna, som äger rum vart tredje år i ett nordiskt land och som samlar ett stort antal forskare verksamma i Sverige, övriga Norden och de baltiska länderna. Det är uppenbart att dessa kongresser under lång tid har skapat en god grogrund för kontakter mellan forskare verksamma inom de olika romanska språken såväl inom som utom landet.

För den som vill den svenska romanistikens väl framstår det onekligen som betydelsefullt att värna om och, i den mån det nu står i vår makt, stärka de institutionella och organisatoriska strukturerna, inklusive de gemensamma kontaktytorna mellan forskare verksamma inom de olika romanska språken. I ett sådant ”försvar” för romanistiken är det nog klokt att inte endast inrikta sig på konserverande åtgärder, utan också arbeta framåtsyftande och söka finna vägar för vidareutveckling. Ett exempel på en för disciplinen säkert mycket gagnelig satsning vore – om man får önsketänka – en ny nationell

130 https://www.su.se/romklass/utbildning/utbildning-p%C3%A5-forskarniv%C3%A5/forom-2001-2014.

131 Se också: https://www.su.se/romling/.

forskarskola i romanska språk, liknande den som bedrevs mellan 2001 och 2014 (FoRom) och som sammanlagt kom att få fram 28 disputerade och inbegripa 11 postdoktorer. Forskarskolan FoRom hade ett gemensamt seminarium och de forskarstuderande läste två, större obligatoriska kurser med romansk inriktning (”Att förstå romanska språk” och ”De romanska språken i ett historiskt och typologiskt perspektiv”)[132]. Fanny Forsberg Lundell (kapitel 8.2, s. 176) framhåller att det inom forskarskolan ”odlades en gemenskap” och att ”den passiva förståelsen för de andra romanska språken ökade”. Här får man dock inte glömma att satsningar av typen forskarskolor, för att vara lyckosamma, ska kunna förbereda deltagarna på ett bra sätt inför kommande yrkesliv och då behöver man ta i beaktande det faktum att dagens lärar- och forskartjänster med mycket få undantag när inte är i romanska språk utan specificerade till ett specifikt språk (lektor i franska, professor i spanska, etc.), inte sällan även med en precisering av inriktning mot antingen språk- eller litteraturvetenskap. Med tanke på dessa tjänsteutformningar och kraven på specialisering är det självklart att forskarstuderande och yngre forskare ska kunna beredas möjlighet att fördjupa sig inom sina specifika specialområden[133]. Ur ett romanskt perspektiv är det icke desto mindre viktigt att dessa också bereds tillfälle att förvärva vissa generalistkunskaper, något som kan tillförsäkras med just en nationell forskarskola innefattande gemensamma seminarier och kurser av ovannämnda slag, men också, för den delen, med mindre medel, till exempel genom att, på ett lokalt plan, hålla gemensamma romanska seminarier och anordna forskarutbildningar eller delar av utbildningar som är gemensamma för doktorander inom de olika romanska språken. Ett initiativ i den riktningen togs för den delen nyligen vid Göteborgs universitet: på nytt är det vid detta lärosäte en enda sammanhängande forskarutbildning i romanska språk med en gemensam studieplan och innehållande kursmoment som läses av samtliga doktorander i romanska språk, oavsett språkinriktning. Det är sådana typer av initiativ som bidrar till att det kan skapas en delvis delad gemensam referensram och en gemenskap bland yngre forskare verksamma inom de romanska

132 https://www.su.se/romklass/utbildning/utbildning-p%C3%A5-forskarniv%C3%A5/forom-2001-2014#_ftn1.

133 Som Lars-Göran Sundell (kapitel 8.3, s. 178) skriver: ”[d]et är lätt att konstatera att tjänsternas inriktning med logisk konsekvens är avgörande för hur man väljer att speciminera, om det nu är en akademisk karriär som hägrar”.

språken. Det förbättrar också möjligheten för att den enskilde ska få upp ögonen för möjligheten att bedriva komparativa studier eller för att inrikta sin forskning mot fler än ett romanskt språk eller språkområde även om dessa inte jämförs med varandra.

(3) Att vara forskare i romanska språk: flera forskningsgemenskaper och mångfacetterade identiteter

Faktorer av det slag som omnämnts ovan (gemensamma seminarier, skandinaviska romanistkongresser, existensen av "romanska språk" som forskarutbildningsämne, förekomsten av professorstjänster i "romanska språk", betygsnämnder med ledamöter från olika romanska språk etc.) bidrar till att skapa en gemenskap, som den enskilda forskaren kan känna sig mer eller mindre delaktig i. Inom denna gemenskap är det idag få som ägnar sig åt jämförande romanistik och få som därigenom på det kanske allra mest självklara sätt är benägna att uppfatta sig själva som romanister. Och bland de forskare som bedriver flerspråks- eller särspråksromanistik är det nog rätt varierande självbilder. Frågan om romanistikens ställning i Sverige idag kan då sägas rymma en identitetsfråga: vissa kan i större eller mindre utsträckning identifiera sig som romanister, medan andra i första hand, eller kanske enbart, ser sig som specialister på ett enskilt romanskt språk och/eller dess litteratur (italianister, hispanister etc) (se Kronning, kapitel 6, s. 116 och Larsson, kapitel 7, s. 153)[134].

Forskare som idag är verksamma inom romanska språk i Sverige rör sig i själva verket i en ganska komplex forskningsverklighet och kan höra till olika "forskningsgemenskaper" (se Kronning, kapitel 6)[135]. Med stöd i Kronnings diskussion om forskningsgemenskaper (kapitel 6, s. 115–116) ska här göras ett försök till att belysa något av vad det innebär att vara forskare inom

134 Som Kronning (kapitel 6, s. 116) skriver: "Somliga identifierar sig endast som hispanister eller italianister, men inte som romanister; andra som hispanister eller italianister och (särspråks)-romanister; åter andra som jämförande romanister. I Sverige existerar knappast en ämnesgemenskap av det sistnämnda slaget".

135 Som Kronning (kapitel 6, s. 115) skriver, med stöd i Dubois (2006: 165–166), är en forskningsgemenskap "ett kollektiv som man under en (mer eller mindre) lång tid socialiserats in i" (för citatet av Dubois i Kronnings studie, se kapitel 6, s. 116). Kronning (s. 116) skriver vidare: "Forskningsgemenskapen manifesteras bl.a. i valet av seminarier som medlemmarna i gemenskapen bevistar, av kongresser som de framträder vid, av vetenskapliga tidskrifter som de läser och publicerar sig i och av språk som de publicerar på. Bland dessa gemenskaper finns *ämnesgemenskaper* som definieras av dem man faktiskt interagerar vetenskapligt med (och inte i termer av institutionell disciplintillhörighet)".

romanska språk idag. En för oss forskare möjlig forskningsgemenskap är just romanistiken, med dess sammankomster och tidskrifter, en annan det sammanhang som kretsar runt ett enskilt romanskt språk och dess litteratur, till exempel den hispanistiska eller italianistiska gemenskapen. Utöver dessa av Kronning benämnda ”ämnesgemenskaper” (romanister, hispanister, italianister etc.) hör forskare också till det som Kronning (kapitel 6, s. 116) kallar för ”*domän-, paradigm-* och *metodgemenskaper*”; några exempel på sådana gemenskaper är – bland många andra – diskursanalytiker, narratologer, språkinlärningsforskare och översättningsvetare, som alla har sina särskilda konferenser och publikationskanaler[136]. Den enskilda forskaren kan då välja att tillhöra flera forskningsgemenskaper (jfr Kronning, kapitel 6, s. 116) och delta i flera forskningssammanhang. Exempelvis kan vissa delta i både romanistiska och hispanistiska sammanhang, medan andra kanske fokuserar på den mer specialiserade hispanistiken. Engagemanget i en viss ”domän-, paradigm- och metodgemenskap” kan vara mer eller mindre stark och kan i varierande omfattning och beroende på forskare kombineras med ett deltagande i till exempel den romanistiska forskningsgemenskapen (jfr Kronning, kapitel 6, s. 116 o. Alvstad & Bladh, kapitel 14.3, s. 291).

Till detta skulle kunna tilläggas institutionsgemenskapen[137], som för en forskare i romanska språk av idag också kan fungera som en mer eller mindre viktig forskningsgemenskap. Exempelvis kan det finnas möjlighet att delta i institutionsinterna seminarier eller i projekt som involverar forskarkolleger från den egna institutionen eller motsvarande. I och med att många i Sverige tidigare existerande institutioner för romanska språk uppgick i större organisatoriska enheter skapades också nya förutsättningar för interaktion och samarbeten med forskare från andra, mer eller mindre närliggande ämnen, till exempel från andra språkämnen än de romanska.

Utöver ämnesgemenskaperna, domän- paradigm- och metodgemenskaperna och institutionsgemenskaperna är det värt att ta i beaktande ytterligare en typ av forskningsgemenskap, som förslagsvis skulle kunna kallas för en ”inriktningsgemenskap”. Termen är vald inte minst med tanke på de ofta förekommande tjänsteutlysningarna i till exempel franska ”med

136 Utöver språkinlärningsforskare eller diskursanalytiker nämner Kronning (kapitel 6, s. 116) interaktionsforskare och TAME-forskare.

137 Med ”institutionsgemenskap” menas här den gemenskap som skapas inom en viss organisatorisk enhet: det kan vara en institution, en fakultet, en centrumbildning, etc.

språkvetenskaplig inriktning" eller "med litteraturvetenskaplig inriktning". Inriktningsgemenskaperna befinner sig på en mer generell nivå än domän- paradigm- och metodgemenskaperna. Exempelvis kan en forskare verksam inom ett romanskt språk på ett allmännare plan definiera sig som språkvetare och på ett mer specifikt plan som diskursanalytiker. Det finns en mer eller mindre stark tendens att betrakta våra ämnen som om de var dikotomiskt uppdelade i dessa två inriktningar – språk eller litteratur – och om detta synsätt kan man ha olika åsikter. Oavsett vad man anser om en sådan uppdelning är det ett faktum att den inverkar på hur dagens forskare i romanska språk i Sverige ser på sig själva och på hur de uppfattar sin egen verksamhet. Här förtjänar att påpekas att det inom romanistiken i Sverige också finns forskare som är generalister i den bemärkelsen att de är kompetenta inom både språk- och litteraturvetenskap (se Larsson, kapitel 7, s. 146). En ytterligare inriktningsgemenskap, men som väl knappt finns till som kollektiv inom svensk romanistik, är den kulturvetenskapliga.

Sammantaget är den som idag är verksam inom romanska språk i allmänhet en del av olika forskningsgemenskaper och har därigenom en rätt mångfacetterad forskaridentitet: vi känner oss mer eller mindre delaktiga i en viss ämnesgemenskap och kan på det viset i varierande grad betrakta oss själva som exempelvis romanister och/eller hispanister; vi anser oss höra, typiskt sett, till endera av de två stora inriktningsgemenskaperna och identifierar oss, med andra ord, som språk- eller litteraturvetare; vi hör därutöver till en eller flera specifika domän- paradigm- och metodgemenskaper och är på så vis till exempel språkinlärningsforskare eller narratologer, något som också blir en ofta viktig del av forskaridentiteten[138]; vi samarbetar med forskare vid den egna organisatoriska enheten på hemuniversitetet (det som ovan kallats för institutionsgemenskapen), vilket kan ge en viss lokal färgning på vår självbild: vi kan exempelvis komma att lägga vikt vid att vi är forskare från en viss institution, centrumbildning eller fakultet då vi är i kontakt med forskare vid andra enheter på det egna lärosätet, som förefaller syssla med en annan typ av forskning än vi gör vid vår egen enhet.

138 Kronning (kapitel 6, s. 116) observerar följande, efter att ha talat om ämnesgemenskaper: "Emellertid tenderar idag forskningsgemenskaperna inom romanistiken$_d$ i allt större utsträckning att vara *domän-*, *paradigm-* och *metodgemenskaper*. Snarare än som romanist$_d$ identifierar man sig som språkinlärningsforskare, diskursanalytiker, interaktionsforskare eller TAME-forskare." Avseende betydelse "d" av ordet *romanist*, se Kronning, kapitel 6, s. 113–114 och det stycke ur Kronning, kapitel 6, som citeras i not 125 i denna avslutning.

(4) Några framtidsfrågor

Frågan om språk och litteratur inom de romanska ämnena har i antologin behandlats av Larsson (kapitel 7), Sundell (kapitel 8.4) och Tegelberg (kapitel 10). Som Sundell (8.4, s. 181) skriver är det ”lätt att konstatera att samexistensen mellan språk och litteratur inte alltid är helt problemfri”[139]. Tegelberg (kapitel 10, s. 207) observerar på liknande sätt att det ”periodvis [har] gått skarpa skiljelinjer och funnits – mer eller mindre uttalade – motsättningar mellan språk och litteratur på språkinstitutionerna, motsättningar som ibland haft en negativ inverkan på verksamheten vid flera lärosäten”. Larsson (kapitel 7, s. 154) uttrycker till och med en oro för en splittring av våra ämnen:

> Hur ska vi då förhålla oss till relationen mellan språk- och litteraturvetenskap inom våra respektive ”romanska” ämnen? Specialiseringen har redan nu gått så långt att det är tveksamt om romanska språk- och litteraturvetare kritiskt kan granska och tillgodogöra sig varandras forskning i någon kvalificerad mening. Man kan alltså på fullt allvar ställa frågan om ett enskilt språk, romanskt eller ej, fortfarande ska betraktas som *ett* sammanhållet forskningsämne, eller om det är fråga om två separata, på samma sätt som nordiska språk/svenska är skilt från litteraturvetenskap.

Dagens vetenskap kräver ju en hög grad av specialisering, något som Larsson också påpekar (se kapitel 7, s. 150, 151 o. 154). Det står också klart att det finns olika uppfattningar om relationen mellan språk- och litteraturforskning inom de akademiska språkämnena. I Sverige finns det dessutom rätt stora lokala variationer i hur våra respektive romanska ämnens verksamheter är upplagda. Till exempel finns det vid vissa lärosäten ett gemensamt seminarium som är till för både språk- och litteraturvetenskaplig forskning, medan det vid andra lärosäten är skilda seminarier för språk- och litteraturvetare. Med detta sagt framstår det som väsentligt för våra ämnens framtid att de fortsätter att betraktas som sammanhållna utbildnings- och forskningsämnen och att man verkar för att de inte splittras i två delar motsvarande de två huvudinriktningarna språk- respektive litteraturvetenskap, det vill säga

139 Sundell (kapitel 8.4, s. 181) skriver vidare: ”Till syvende och sist gäller ju att alla ’intressen’ måste samsas om den gemensamma ekonomiska resursen, vilket emellanåt medför interna motsättningar, visserligen ofta välmotiverade utifrån specifika ämnesperspektiv, men inte nödvändigtvis alltigenom positiva för den institutionella enheten”.

att till exempel spanska får fortsätta att fungera som just ett ämne inom utbildning och forskning och inte som två separata verksamheter i spansk lingvistik och spansk litteraturvetenskap. Tegelbergs iakttagelse rörande synen på relationen mellan språk- och litteraturforskning hos ”yngre generationer forskare” är i det avseendet hoppingivande (kapitel 10, s. 208)[140]. Att det finns stora vetenskapliga vinster med en större samverkan mellan språk- och litteraturforskning framgår tydligt av Larssons ingående diskussion (kapitel 7). Sammanhållna ämnen är därutöver mer stryktåliga under knapra ekonomiska och personella förhållanden. Även de i sammanhanget relativt ”stora” språkämnena spanska och franska (jfr inledningen) utgör i realiteten ofta ganska små verksamheter vid svenska högskolor och universitet och vi kan inte annat än hålla med Larsson (kapitel 7, s. 168) när han påminner om att ”vi inom romanska språk normalt arbetar inom små miljöer som ytterligare försvagas om vi låter dem fragmenteras i olika specialiseringar, både i forskning och på grundutbildningen”. Ett sätt att hålla samman våra ämnen på är att vi, på samma gång som vi bedriver specialiserad forskning inom, typiskt sett, språk eller litteratur, tillåts ha en stor bredd inom vår undervisningsverksamhet och då bereds möjlighet att undervisa i både språkliga och litterära moment. Sundells ”eget credo”, som är ”att en akademisk lärare i normalfallet inom sitt språkområde borde kunna undervisa på alla inom grundutbildningen befintliga moment, dvs. huvudsakligen språk, litteratur och realia” (8.4, s. 181–182), är här värt all uppmärksamhet[141]. Genom en sådan bred lärarverksamhet kan en stor förståelse för det egna ämnet i dess helhet och ett gott samförstånd mellan lärare med olika huvudinriktningar upprätthållas. När det gäller frågan om språk och litteratur är för övrigt utbildningarnas utformning viktiga att ta i beaktande. För den som önskar fortsatt sammanhållna romanska språkämnen ter det sig betydelsefullt att vi i

140 Tegelberg (kapitel 10, s. 208) skriver: ”Det förefaller […] som om yngre generationer forskare har lättare att fördra och uppskatta varandras specialiseringar, att ’gränsöverskridanden’ blir allt vanligare och att litteraturvetare och språkvetare ser sig som komplementära inom ramen för både forskning och undervisning”.

141 Larsson (kapitel 7, s. 156–157) framför liknande tankegångar: ”Specialiseringen mellan de två grenarna har också lett till diskussioner om vem som kan och bör undervisa i vad. Tidigare var det självklart att en svensk lektor skulle kunna undervisa i alla moment och delkurser, med eventuellt undantag av muntlig språkfärdighet, upp till och med kandidatnivå. Det är det inte längre. Att uppsatshandledningen på kandidatnivån bör skötas av specialister är väl klart, men för övrigt måste som jag ser det en lektors kompetens, med rätt förberedelser förstås, räcka till att undervisa i samtliga delkurser”.

hög grad också har sammanhållna utbildningsgångar, från grundnivå till och med forskarutbildningsnivå. På det viset kan vi utbilda framtida akademiska lärare och forskare i de romanska ämnena som, samtidigt som de bedriver egen spetsforskning, har en såpass bred vetenskaplig kompetens att de kan hålla i undervisning av olika slag på sitt respektive ämnes grundnivå och att de kan ta del av både språk-och litteraturvetenskapliga kollegers arbeten.

En annan angelägen framtidsfråga, som dock inte dryftats i föreliggande antologi, är den om kulturvetenskapens roll inom våra ämnen. Kursmoment med ett kulturellt och samhälleligt innehåll är en del av våra utbildningar, men kulturvetenskapligt inriktad forskning har åtminstone fram till nu haft en undanskymd plats inom svensk romanistik. Det framgick tydligt av diskussionerna under den konferens som föregick denna antologi[142] att det råder delade meningar om vilken roll kulturinriktade studier kan och bör ha inom våra ämnen. Den som ser positivt på den typen av studier kan exempelvis framhålla att våra ämnen, tack vare kulturvetenskapen, skulle kunna utvecklas till att omfatta områdesstudier i högre utsträckning, något som förmodas kunna ha flertalet gynnsamma effekter: en hos våra ämnen tydliggjord samhällsrelevans, ökade möjligheter till samarbeten med andra humanister (t.ex. historiker) och samhällsvetare och kanske också förbättrade möjligheter till forskningsanslag. Man kan också föreställa sig att förutsättningarna för forskare inom romanska språk att tillkallas som expertis i offentligheten då skulle bli gynnsammare; i diskussionen under nämnda konferens gavs exemplet med att en forskare inom franska, snarare än en statsvetare, skulle kunna tillfrågas om att i TV kommentera franska presidentvalet. Här kunde även vikten av goda språkkunskaper understrykas: för att som forskare vara i stånd att utföra välgrundade och fullödiga analyser av kulturella och samhälleliga företeelser från ett visst geografiskt område (en region, ett land, en världsdel) krävs det ofta kvalificerade kunskaper i det språk som talas i området ifråga. Som Söhrman (2017) visar med hjälp av belysande exempel från bland annat Rumänien sätter däremot bristande språkkunskaper upp hinder för en korrekt informationsinhämtning från länder där det talas språk vi inte känner så väl till. Journalister och forskare kan då behöva förlita sig på intervjuer förda på engelska eller

142 Konferensen ”Romanska språk i Sverige – tradition och förnyelse” avhölls vid Göteborgs universitet den 20–21 april 2017.

engelska andrahandskällor, något som kan leda till en bristfällig eller oklar syn på det skeende som skulle belysas (se Söhrman 2017: 101–103, 109). Ur det perspektivet kan det hävdas att den som är forskningsverksam inom exempelvis ämnet rumänska och har goda kunskaper i detta språk därigenom har egentligen goda, grundläggande förutsättningar för att studera rumänska samhällsförhållanden och kulturella fenomen från Rumänien. Ett ytterligare argument till förmån för kulturinriktad forskning och en vidgning mot områdesstudier kan vara att lyfta fram vissa andra språkdiscipliner som förebilder: kultur- och samhällsforskning skulle kunna fokuseras mer inom romanistiken, om man som modell tar discipliner såsom japanologi eller sinologi, där den typen av forskning ges större utrymme. Den som däremot är kritisk till en sådan potentiell utveckling av våra ämnen kan fråga sig om våra utbildningar, såsom de är utformade, verkligen förbereder våra studenter till att bli experter på till exempel Frankrikes statsskick och om vi som akademiska lärare och forskare verkligen besitter den erforderliga kompetensen inom kultur- och samhällsfrågor. Man kan också fråga sig om ämnena skulle riskera att bli alltför eklektiska: de härbärgerar redan det vetenskapliga studiet av både språk och litteratur, kan även kulturvetenskapen inrymmas? I grunden vore det angeläget med en teoretisk diskussion om hur språk- och litteraturforskning förhåller sig till det vetenskapliga studiet av kultur. Ligger kulturvetenskapliga frågeställningar på något väsentligt sätt utanför en språk- eller litteraturvetares kompetensområden? Eller är vi, i egenskap av språk- eller litteraturvetare inom romanska språk, också kompetenta att ta oss an kulturella och samhälleliga fenomen av olika slag, åtminstone i den mån de tar sig språkliga uttryck? Vilken plats kulturvetenskapen tillåts få i den framtida svenska romanistiken kan nog till stor del komma att bero på hur vi själva, som forskare inom området, betraktar vår egen vetenskapliga kompetens och hur vi väljer att inrikta vår egen forskningsverksamhet. Här är det värt att notera att en särspråksromanist, enligt Kronnings definition av ordet *romanist*, är en ’person som studerar ett romanskt språk (eller den litteratur – de litteraturer – som skrivs eller *den kultur – de kulturer – som kommer till uttryck på språket i fråga*)’ (min understrykning) och på motsvarande sätt kan jämförande romanister och flerspråksromanister vara personer som ägnar sig åt studiet av ”de kulturer som kommer till uttryck på språken i fråga”, antingen ur ett komparativt perspektiv eller ej (Kronning, kapitel 6,

s. 114; se också Klinkenberg 1994: 18 enligt vilken studier i romansk filologi ”ont pour objet les langues romanes et les cultures (principalement – mais non exclusivement – littéraires) qu'elles véhiculent [som studieobjekt har de romanska språken och de kulturer (huvudsakligen, men ej endast, litterära) som dessa förmedlar]).

En övergripande diskussion om vetenskap och färdighet inom våra utbildningar vore också välkommen, det vill säga en diskussion om utbildningarnas utformning med avseende på fördelningen mellan, å ena sidan, övningar i språkfärdighet och, å andra sidan, teoretiska moment, inriktade mot ett vetenskapligt språk- och litteraturstudium. Fram till och med 1950-talet hade den praktiska språkträningen, i likhet med kulturorienteringen, en ofta mycket undanskymd roll inom de akademiska språkämnena (Lindberg & Nilsson 1996: 139–146), men sedan nu flera decennier tillbaka utgör den en självklar del av dessa (jfr Vajtas undersökning av kursplaner i ämnet franska vid Göteborgs universitet från 1960-talet fram till nutid, kapitel 11). På samma gång som studenterna får möjlighet att förbättra sina kommunikativa färdigheter genom träning i muntlig produktion, skriftlig produktion, läsförståelse, hörförståelse, uttal, och så vidare, introduceras de, redan tidigt i utbildningsgångarna, till språk- och litteraturvetenskap med avseende på det specifika språk som studeras. Akademiska språkutbildningar är alltså idag både färdighetsinriktade och teoretiska ämnen (se Packalén 2012 o. Castro & Ängsal 2013). Den teoretiska dimensionen av språkstudiet är fortsatt helt väsentlig, inte bara för att studenterna ska få ta del av ett vetenskapligt innehåll och forskning inom kunskapsområdet, utan också för att de ska få möjlighet att tillägna sig ett vetenskapligt arbetssätt. På det viset får man till stånd en tydligt forskningsanknuten undervisning (jfr Jenkins & Healey 2005). Härvidlag gör Vajta (kapitel 11, s. 237), i sin studie över kursplaner i franska i Göteborg, följande tankeväckande observation: ”Dagens kursplaner (period F)[143] visar på en tydlig koppling till forskning, såväl genom beskrivningen av kursinnehållet som i lärandemålen, vilket kan ge anledning att undra om detta förr var så självklart att det inte behövde anges explicit”[144].

143 Kursplanerna från ”period F” är i Vajtas studie (kapitel 11) kursplaner i franska vid Göteborgs universitet från år 2017.

144 Om lärarna i franska vid Göteborgs universitet under det tidiga 1960-talet och dessas ”främsta insatser” skriver Iah Hansén (kapitel 5, s. 107) just följande: ”De [dvs. lärarna] gav oss unga studenter en inblick i sin forskning och uppmuntrade oss att följa i deras spår. De delgav oss sina vetenskapliga erfarenheter, goda som dåliga, och underströk vikten av noggrannhet och

Och att vi idag gärna framhåller forskningsanknytning och vetenskaplighet innebär inte att våra utbildningars teoretiska delar hålls åtskilda från dess praktiska dito. Det är inte på det viset att ”praktik” och ”teori” här på ett enkelt sätt skulle stå i motsats till varandra, utan praktisk träning i språkfärdighet och teoretiska moment i språk- och litteraturvetenskap kan, i en akademisk språkutbildning, kombineras med varandra på olika sätt och vara i realiteten sammantvinnade. Moment som ur studentens perspektiv kanske ter sig rent färdighetsinriktade kan ändå ha ett tydligt forskningssamband genom att exempelvis själva utformningen på undervisningen är framtagen inom ramen för ett forskningsarbete (se t.ex. Lindqvist & Ramnäs, kapitel 13). Hur borde då våra framtida utbildningar i romanska språk utformas med avseende på studenternas färdighetsträning och deras inövning i ett vetenskapligt studium av vårt kunskapsområde? Hur tydliggör vi på bästa sätt – i den mån det nu behövs – skillnaderna mellan våra akademiska kurser och språkundervisningen inom ungdomsskolan och vuxenutbildningen, som är entydigt färdighetsinriktad?

I föreliggande antologi har betydelsefulla bidrag till forskningen om den svenska romanistikens historia lämnats. Det finns dock många delar av detta forskningsområde som väntar på att bli belysta. Helt klart är det fortsatt angeläget att ägna uppmärksamhet åt ämneshistorien. Inte minst vore det värdefullt med en längre och sammanhållen monografisk framställning över romanistikens hela historia i Sverige från dess begynnelse fram till idag. Låt oss avsluta med en önskan om att någon eller några (för det lär behövas samlade krafter) ska vilja ta sig an denna uppgift. En disciplin som känner sin historia kan lättare identifiera sina aktuella styrkor och svagheter och står därmed bättre rustad inför framtiden.

Bibliografi

Affergan, Francis & Valade, Bernard, 2006: Discipline. I: Mesure, Sylvie & Savidan, Patrick (red.), *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris: PUF. 278–284.

Alberius, Lars, Callin, Markella, Hoffman, Angela, Johansson, Sverker & Norén, Coco, 2017: *Behovet av en språkstrategi för Sverige*. Rapport från SUHF. Dnr. 0051-17. (14/075).

hårt arbete för att nå goda forskningsresultat. Att kunskap bygger på kunskap betonades ständigt. Både forskningsanknytning och progression var således väl genomförda i utbildningen även om begreppen inte användes”.

Alvstad, Cecilia, Bladh, Elisabeth, Eriksson, Olof & Ramnäs, Mårten, 2020: Översättningens plats inom utbildning och forskning i romanska språk. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 14. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 281–294.

Alvstad, Cecilia & Bladh, Elisabeth, 2020: Översättningsvetenskaplig forskning inom romanska språk. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 14.3. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 288–294.

Aronsson, Mattias, 2020: Fanfiction och fransk litteraturundervisning. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 17. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 337–356.

Castro, Andrea & Ängsal, Magnus P., 2013: Språk som humanioras livsnerv. I: Forser, Tomas & Karlsohn, Thomas (red.), *Till vilken nytta? En bok om humanioras möjligheter*. Göteborg: Daidalos. 95–102.

Dubois, Michel, 2006: Communauté scientifique. I: Mesure, Sylvie & Savidan, Patrick (red.), *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris: PUF. 165–167.

Engwall, Gunnel, 2017: Forskarskolor: Erfarenheter, synpunkter och möjligheter. Föredrag i samband med konferensen *Romanska språk i Sverige – tradition och förnyelse* vid Göteborgs universitet 20–21 april 2017.

Eriksson, Olof, 2020: Översättningsanalys som ämne för examensarbeten. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 14.2. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 284–288.

Forsberg Lundell, Fanny & Sundell, Lars-Göran, 2020: Romanska språk som akademisk disciplin. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige . Tradition och förnyelse*, kapitel 8. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 173–182.

Forsberg Lundell, Fanny, 2020a: Är disciplinen romanska språk en enhet idag och i så fall på vilket sätt? I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 8.1. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 173–176.

Forsberg Lundell, Fanny, 2020b: Konsekvenser av FoRom och andra utbildningsinitiativ med ”flerromansk inriktning”. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 8.2. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 176–177.

Granfeldt, Jonas, 2020: Trettio år av romansk språkinlärningsforskning. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 9. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 183–200.

Jenkins, Alan & Healey, Mick, 2005: *Institutional strategies to link teaching and research*. York: The Higher Education Academy.

Klinkenberg, Jean-Marie, 1994: *Des langues romanes. Introduction aux études de linguistique romane*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

Kronning, Hans, 2020: Mot nya djärva mål i den jämförande romanska språkvetenskapen. Komparativ romanistik som disciplin och forskningsgemenskap – villkorskonstruktioner i franska, italienska och spanska. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 6. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 113–144.

Larsson, Björn, 2020: Romanska språk nyligen, nu och i framtiden. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 7. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 145–172.

Lindberg, Bo & Nilsson, Ingemar, 1996: *Göteborgs universitets historia I. På högskolans tid.* Göteborg: Rektorsämbetet, Göteborgs universitet.

Lindgren, Charlotte, 2020: Från traditionell campusutbildning till nätbaserad utbildning i romanska språk. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige.Tradition och förnyelse*, kapitel 16. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 321–335.

Lindqvist, Christina & Ramnäs, Mårten, 2020: Vokabulärundervisning i franska – då, nu och i framtiden. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 13. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 265–280.

Messer-Davidow, Ellen, Shumway, David R & Sylvan, David J. (red.), 1993: *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*. Charlottesville/ London: University Press of Virginia.

Nosell, Dan, 2020: Edvard Lidforss och katalanskan. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 2. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 47–60.

Packalén, Sture, 2012: Språk är ett färdighetsämne och bör jämställas med matematik. I: *Dagens nyheter* 18/12 2012.

Proschwitz, Gunnar von, 1981 [1956]: *Introduction à l'étude du vocabulaire de Beaumarchais.* Genève: Slatkine.

Ramnäs, Mårten, 2020: Översättning som pedagogiskt verktyg. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 14.1. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 281–284.

Ransbo, Gunilla, 2020: Tradition, förnyelse och franska som nybörjarspråk. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 12. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 243–263.

Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth, 2020: Inledning. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 1–18.

Rottenberg, Débora, 2020: Utbildningar i romanska språk vid Stockholms universitet. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 15. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 295–319.

Stridfeldt, Monika, 2020: Muntlig interaktion i det virtuella klassrummet – möjligheter och utmaningar. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 18. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 357–370.

Sundell, Lars-Göran, 2020a: Den svenska romanistikens första sekel – tradition och förnyelse. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 1. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 21–45.

Sundell, Lars-Göran, 2020b: Vilket är ämnets identitet och relevans idag? I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 8.3. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 177–179.

Sundell, Lars-Göran, 2020c: Är det lika motiverat att fokusera romansk litteratur som språk? I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 8.4. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 180–182.

Svensk ordbok, 2009. Stockholm: Svenska Akademien.

Svensson, Anna, 2020: Romanister utan doktorshatt: Om Arne Lundgren och några av hans samtida i Göteborg. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 4. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 77–98.

Söhrman, Ingmar, 2017: The Influence of Imagined Linguistic Performances. I: Andrén, Mats, Lindkvist, Tomas, Söhrman, Ingmar & Vajta, Katharina (red.),

Cultural Borders of Europe. Narratives, Concepts and Practices in the Present and the Past. New York/Oxford: Berghahn Books. 100–114.

Tegelberg, Elisabeth, 2020: Den romanska litteraturforskningens utveckling och inriktning – med särskilt fokus på Göteborgs universitet. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 10. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 201–219.

Vajta, Katharina, 2020: Vad säger (inte) en kursplan? En blick på utbildningen i franska från 1960-talet till idag. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 11. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 223–241.

Åkerström, Ulla, 2020: Italienskan vid Göteborgs högskola (1928–1954). En historik. I: Romeborn, Andreas & Bladh, Elisabeth (red.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*, kapitel 3. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia. Kriterium. 61–76.

Författarpresentationer

Cecilia Alvstad är professor i översättningsvetenskap vid Stockholms universitet. Hon var tidigare professor i spanska vid Universitetet i Oslo. I sin forskning intresserar hon sig särskilt för nyöversättning, indirekt översättning, översättning av latinamerikansk litteratur och översättning av barnlitteratur.

Mattias Aronsson är docent i franska vid Högskolan Dalarna. Hans forskning är inriktad mot receptionsstudier, genusstudier, postkoloniala studier samt översättningsvetenskap – och den fokuserar främst på Marguerite Duras och Faiza Guènes författarskap. Ett annat intresse är litteraturdidaktik, i synnerhet användningen av fanfiction och sånglyrik inom litteraturundervisning.

Elisabeth Bladh är docent i franska och universitetslektor i franska med inriktning mot språkvetenskap vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintressen innefattar framför allt litterär översättning och litteraturförmedling, i synnerhet frankofona författare, samt bibelöversättning och översättning av aspekt (franska/tyska/svenska).

Olof Eriksson är professor emeritus i franska med språkvetenskaplig inriktning vid Linnéuniversitetet. Han har bedrivit – och bedriver fortfarande inom ramen för ett emeritusavtal med detta universitet – forskning framför allt inom områdena fransk syntax, kontrastiv lingvistik och översättningsvetenskap.

Fanny Forsberg Lundell är docent i franska vid Stockholms universitet. Hennes forskning är framförallt inriktad på andraspråksinlärning och pragmatik, i såväl franska som spanska. Utöver undervisning och forskning har hon ett stort intresse för samverkan och drev under 2014–2017 den humanistiska tankesmedjan *Humtank*.

Jonas Granfeldt är professor i fransk språkvetenskap vid Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. Han har breda forskningsintressen som sträcker sig från språkutveckling hos tvåspråkiga barn och vuxna till frågor om språkpolitik och språkundervisning. Han leder det Vetenskapsrådsfinansierade *TAL-projektet* som fokuserar på muntlig språkfärdighet i moderna språk i årskurs 9 och projektet *The LANG-TRACK-APP* som syftar till att

utveckla en metod för att studera språkligt inflöde via smarta mobiltelefoner (finansierat av Stiftelsen Marcus och Amalia Wallenberg).

Iah Hansén är docent i franska och har varit universitetslektor i ämnet vid Göteborgs universitet. Hon har huvudsakligen sysslat med språkvetenskap. Hennes undervisning har i första hand varit inriktad på fransk grammatik och översättning från svenska till franska. Hon har även varit verksam inom översättarutbildningen. Med utgångspunkt från sin undervisning har hon författat läroböcker i fransk grammatik och översättning. Numera är hon lärare i franska och svenska på Medborgarskolan och Senioruniversitetet i Göteborg.

Hans Kronning är professor i romanska språk, särskilt franska, vid Uppsala universitet. Hans forskning ägnas främst åt modalitet, evidentialitet och konditionalitet i franska, men även i andra romanska språk, ur ett semantiskt, pragmatiskt, variationslingvistiskt och inte sällan komparativt perspektiv. Den ägnas också åt att utveckla en modal teori för språklig polyfoni. Han är vice sekreterare i Kungl. Vitterhetsakademien.

Björn Larsson är professor emeritus i franska vid Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. Hans forskning har varit inriktad dels på fransk litteratur och i synnerhet på Simone de Beauvoir, dels på semantik och språkfilosofi. Utöver sin gärning som forskare och lärare är Björn Larsson skönlitterär författare, med ett dussintal romaner, novellsamlingar och essäer bakom sig, varav den senaste, *Brevet från Gertrud*, kom ut 2018.

Charlotte Lindgren är universitetslektor i franska vid Högskolan Dalarna. Hon har forskat i huvudsak kring barn, både som målgrupp för litteratur och som talande subjekt. Vid Högskolan Dalarna har hon även forskat om språkinlärning online samt språkinlärning hos äldre.

Christina Lindqvist är professor i franska med inriktning mot språkvetenskap och lärande vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsinriktning är språkinlärning, särskilt svenskars inlärning av franska med fokus på ordförråd, tvärspråkliga influenser och tredjespråksinlärning.

Dan Nosell är universitetsadjunkt i franska vid Uppsala universitet. Han har givit ut en katalansk-svensk och svensk-katalansk ordbok. I sin forskning har

han främst ägnat sig åt katalansk-svenska kulturförbindelser och publicerat en bok om Àngel Guimeràs kandidatur till Nobelpriset i litteratur.

Mårten Ramnäs är universitetslektor i franska vid Göteborgs universitet. Hans forskning är främst inriktad på korpuslingvistik och kontrastiv lingvistik. Han intresserar sig även för olika ämnesdidaktiska frågor, i synnerhet ordförrådet och ordinlärning hos andraspråksinlärare.

Gunilla Ransbo är universitetsadjunkt i franska vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen rör fransk lexikologi, de första kvinnliga svenska romanisterna och franskundervisningens utveckling i Sverige.

Andreas Romeborn är filosofie doktor i romanska språk och universitetslektor i franska vid Göteborgs universitet. Han forskar främst om retoriska figurer ur semantisk-pragmatiska perspektiv. Han intresserar sig även för stilistik, fransk ortografi och romanistiken som vetenskap och akademisk disciplin.

Débora Rottenberg är docent i spanska och universitetslektor i spanska med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Uppsala universitet. Hennes forskningsinriktning är spanskspråkig litteratur, särskilt argentinsk litteratur, och utbildningsvetenskap med fokus på ämnet spanska.

Monika Stridfeldt är universitetslektor i franska vid Högskolan Dalarna. Hennes forskning rör främst uttal och perception av talad franska hos inlärare. Hon intresserar sig särskilt för hur olika franska fonologiska processer, som t.ex. bindning och instabilt e påverkar inlärarnas uttal och perception.

Lars-Göran Sundell är professor emeritus i franska och docent i romanska språk vid Uppsala universitet. Han har forskat kring franska språkets syntax, semantik och pragmatik med huvudsaklig inriktning mot verbläran. Andra forskningsområden har rört romanistikens uppkomst och utveckling i de nordiska länderna. Han har vidare ägnat sig åt den franska vitterheten under 1600-talet samt studerat ’Frankrike-bilden’ hos nordiska resenärer under 1800-talet, som till exempel Carl Jonas Love Almqvist, Carl August Hagberg, Orvar Odd och Zacharias Topelius.

Anna Svensson är bibliotekarie vid Göteborgs universitetsbibliotek och arbetar med undervisning och forskarstöd på Humanistiska biblioteket och med Iberoamerikanska samlingen, f.d. Iberoamerikanska institutets

bibliotek, där hon tidigare var bibliotekarie. Hon är särskilt intresserad av dokumentation inom Latinamerikastudier, såväl i vår samtid som historiskt.

Elisabeth Tegelberg är före detta universitetslektor i franska vid Göteborgs universitet. Hennes huvudsakliga forskningsområden är översättningsvetenskap, språkpedagogik och svensk-franska kulturrelationer, områden inom vilka hon publicerat ett stort antal artiklar i nationella och internationella tidskrifter. Hon är därutöver författare till ett flertal läromedel i franska för universitetsbruk.

Katharina Vajta är docent i franska vid Göteborgs universitet, där hon för närvarande är prefekt vid institutionen för språk och litteraturer. Hennes forskningsintressen rör främst sociolingvistik och språkläromedel, bland annat hur språk och diskurser förmedlar representationer inom olika kontexter. Centrala frågor är frågor om språk, identitet och ideologi, minoritetsspråk och språkskifte, och nationalism och kulturella föreställningar om Frankrike och Europa.

Ulla Åkerström är docent i italienska vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintressen rör italiensk litteratur från 1800- och 1900-talen, litteraturhistorieskrivning, *life writing,* brevskrivning och översättning. De senaste åren har hon arbetat med ett projekt om Ellen Key i Italien.

ROMANICA GOTHOBURGENSIA

LXXV

De romanska språken är de indoeuropeiska språk som utvecklats från latinet. Beteckningen ”romanska språk” syftar även på den akademiska disciplin i vilken de romanska språken och litteraturen från de romanska språkområdena studeras. Denna disciplin, också kallad ”romanistik”, har en lång tradition i Sverige. Den akademiska utbildningen och forskningen i romanska språk i Sverige bildar ämnet för denna antologi, vars bidrag är skrivna av 22 olika forskare verksamma inom fältet. I antologin undersöks den svenska romanistikens historiska utveckling samt bärande tendenser i dagens utbildning och forskning. Frågan om vad som idag kännetecknar romanska språk som akademisk disciplin i Sverige diskuteras grundligt i flera av bidragen. Boken anlägger ett metadisciplinärt perspektiv i den meningen att det är själva disciplinen romanska språk – eller någon aspekt av denna – som utgör studieobjektet. Den vänder sig till alla med intresse för universitets- och lärdomshistoria och för de akademiska språkämnenas utveckling och ställning i ett svenskt högskolesammanhang. Flera av bidragen är därutöver av relevans för läsare med intresse för språkdidaktiska spörsmål och för pedagogisk forskning rörande språkundervisning inom högre utbildning. Förhoppningen är att de reflexioner och undersökningar som samlas i denna antologi ska kunna tjäna som en utgångspunkt för romanistikens utveckling i Sverige i framtiden.

ISBN 978-91-7963-006-5 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-007-2 (pdf)
ISSN 0080-3863 Romanica Gothoburgensia
ISSN 2002-2131 Kriterium (Online)

KRITERIUM